

ÉCOLE DE TRAVAIL SOCIAL
Faculté des lettres et sciences humaines
Université de Sherbrooke

**Représentations et pratiques de réflexivité pour des diplômées et diplômés
du programme de baccalauréat en service social
de l'Université de Sherbrooke**

Par

MYLÈNE OUELLET
Bachelière en service social
de l'Université de Sherbrooke

Mémoire présenté
pour obtenir
LA MAÎTRISE EN SERVICE SOCIAL

Sherbrooke

Mai 2019

COMPOSITION DU JURY

Représentations et pratiques de réflexivité pour des diplômées et diplômés du
programme de baccalauréat en service social
de l'Université de Sherbrooke

Par

MYLÈNE OUELLET

**Ce mémoire a été évalué par un jury composé de la professeure et des professeurs
suivants :**

Monsieur Sébastien Carrier, professeur et directeur de recherche
(École de travail social, Faculté des lettres et sciences humaines)

Monsieur Roch Hurtubise, professeur
(École de travail social, Faculté des lettres et sciences humaines)

Madame Michèle Vatz Laaroussi, professeure
(École de travail social, Faculté des lettres et sciences humaines)

REMERCIEMENTS

Ces premiers mots annonçant ce mémoire sont presque les derniers que j'y écris, mais non les moins importants!

J'ai du mal à y croire moi-même, mais j'y suis. Après trois autres projets de recherche (le jamais « deux sans trois » ne s'applique pas à moi, puisque c'est plutôt « jamais trois sans quatre »!), le papillon curieux, dans tous les sens du mot « curieux », s'est enfin posé! Je ne sais plus de quoi a l'air ce résultat, faute de recul. Ce que je sais cependant et ce dont je suis vraiment fière, c'est certes d'arriver au bout. Mais c'est surtout d'avoir franchi toutes les étapes, en profitant de tout ce qu'elles pouvaient m'apporter, que ce soit joyeux ou douloureux. C'est d'avoir conservé une ouverture aux remises en question, aux commentaires, aux encouragements, à certains gestes ou mots d'encadrement. Je me considère privilégiée d'avoir eu avec moi toutes ces personnes qui ont contribué à ce que je persévère. C'est à votre tour de recevoir ces petits mots bien sentis!

D'abord, merci à ces travailleuses sociales et à ces travailleurs sociaux qui ont accepté si généreusement de me rencontrer pour réaliser mon projet. J'ai passé de bons moments avec vous, bien au-delà du moment de l'entretien. Vous côtoyer pendant tous ces mois, par le biais de vos paroles, de vos réflexions, s'est avéré riche d'apprentissages!

Merci à Sébastien Carrier, mon directeur qui a su me guider sans fioriture, en tout respect et avec la bonne dose de sensibilité face à mes doutes, bref, avec ce dont j'avais besoin à cette étape de mon cheminement. Merci aussi de t'être rendu plus disponible dans des moments charnières; j'ai grandement apprécié cette souplesse!

Merci à mon amour Jean-Yves, si confiant en moi! Et si patient. Rien d'autre à dire c'est juste trop grand!

Merci à mon amie Julie, courageuse et vraie, toujours à l'écoute qu'elle que soit ma météo du moment.

Merci Esther, mon modèle d'enseignante et si précieuse amie, elle aussi si courageuse et si authentique.

Merci maman partie trop vite pour que l'on célèbre ensemble cet aboutissement, toi qui me répétais inlassablement de bien étudier, pour faire tout ce que j'aime, tout ce que je veux dans la vie. Je sais que tu es fière d'où tu es!

Merci à mon doux papa qui a si bien pris le relai à sa façon, tellement important pour moi.

Merci à ces travailleuses sociales aguerries, inspirantes, dotées d'immenses cœurs, toutes de fidèles et belles amies, que je suis privilégiée d'avoir sur ma route: Ginette, Nicole, Laure, Gervaise, Claire, Christianne, Mychelle.

Merci à ces professeurs marquants, tout particulièrement Roch et Michèle. Merci de votre ouverture, soit d'avoir vu le bon dans mon chemin sinueux!

Si j'ai pu franchir le mur du son de mes angoisses intérieures pour écrire et finalement, arriver à déposer ce mémoire, c'est grâce à votre confiance en moi! Vous êtes toutes et tous en première ligne! MERCI!

Bonne lecture!

RÉSUMÉ

Ce mémoire fait suite à mon projet de recherche portant sur le thème de la réflexivité : il fait état des résultats obtenus et de leur analyse. Il est l'aboutissement d'une recherche qualitative, de type exploratoire, où une approche d'analyse de contenu a été mise de l'avant. Au total, neuf diplômées¹ issues des deux premières cohortes du programme de baccalauréat en travail social, bâti selon un parcours professionnalisant ont été rencontrées sur une base volontaire. Par le biais d'entrevues semi-dirigées, les participantes ont été invitées à s'exprimer sur leur définition de la réflexivité et sur comment elle se présente dans leur pratique. Elles ont aussi fait état de quelques moyens utilisés pour actualiser une pratique réflexive.

Les résultats de la recherche ont permis d'atteindre les objectifs de départ. Ces objectifs consistaient d'abord à comprendre comment se déploie la réflexivité pour elles, à documenter leurs représentations de la réflexivité, les niveaux de réflexivité de même que les moyens utilisés à cet effet. Enfin, elle visait à repérer les types de réflexivité développés dans leur pratique actuelle. Une catégorisation de la posture réflexive s'est dessinée au fil de l'analyse et a été formalisée. Bien qu'elle demeure à parfaire, elle permet d'avoir un portrait intéressant d'où se situent ces diplômées sur le plan de la réflexivité.

Enfin, l'analyse des données a permis de soulever différents enjeux, tant au niveau de la recherche, qu'au niveau des activités pédagogiques portant sur la réflexivité et l'analyse des pratiques. Quelques pistes d'action et de réflexion sont associées à ces enjeux.

Mots-clés : Travail social, réflexivité, pratique réflexive, posture réflexive, parcours de professionnalisation

¹ Dans ce document, le genre féminin est utilisé comme générique, tenant compte de la majorité féminine pour cette recherche, dans le parcours de formation ainsi que dans la profession, dont le seul but est de ne pas alourdir le texte.

TABLES DES MATIÈRES

INTRODUCTION	8
Chapitre 1 Contexte, revue de littérature et problématique	10
1.1 Quelques grandes lignes historiques de l'École de travail social	10
1.2 Le programme de baccalauréat en service social dans sa forme actuelle et selon un parcours de professionnalisation	14
1.3 Les activités pédagogiques	16
1.3.1 Activités pédagogiques de type cours	16
1.3.2 Activités pédagogiques transversales	17
1.4 Thème général de la recherche	22
1.5 Pertinence de la recherche	23
1.5.1 Pertinence sociale	23
1.5.2 Pertinence scientifique	24
Chapitre 2 Cadre conceptuel	26
2.1 Parcours de professionnalisation et professionnel compétent	26
2.2 Définitions élargies du concept de réflexivité	28
2.2.1 La réflexivité selon Guy Le Boterf	29
2.2.2 La réflexivité selon : Dewey, Schön, Perrenoud, Lafortune, Collin	29
2.3 Les niveaux de réflexivité et les boucles d'apprentissage, les types de réflexivité, les moyens et outils favorisant la réflexivité	35
2.3.1 Les boucles d'apprentissage : niveaux de réflexivité	35
2.3.2 La réflexivité : de « survie » ou « permanente » ?	37
2.3.3 Quelques moyens et outils favorisant la réflexivité et portrait de ceux utilisés dans le programme actuel	40
Chapitre 3 Méthodologie de la recherche	48
3.1 Question et objectifs de recherche	48
3.1.1 La question de recherche	48
3.1.2 Objectifs de recherche	48
3.2 Méthodologie	49
3.2.1 Type de recherche privilégié	49
3.2.2 Stratégie d'échantillonnage	50
3.2.3 Collecte de données	54
3.2.4 Analyse des données	55
3.2.5 Considérations éthiques	56
3.2.6 Biais et limites possibles	57
3.2.7 Calendrier de réalisation du projet de recherche	58

Chapitre 4 Présentation des données	60
4.1 Les composantes de la définition de réflexivité du point de vue des participantes rencontrées	60
4.1.1 Prendre de la distance et mettre en mots	61
4.1.2 Sortir de sa zone de confort	63
4.1.3 Dialoguer avec soi et avec les autres	67
4.1.4 Être critique et être créatif	69
4.2 Types de réflexivité : ponctuelle ou permanente?	72
Chapitre 5 Discussion des résultats.....	77
5.1 Zones de confusion de la réflexivité	77
5.1.1 Définition de la réflexivité	78
5.1.2 Moyens par lesquels se déploie la posture réflexive	82
5.2 Cibles de la posture réflexive	85
5.2.1 Posture réflexive orientée vers soi	86
5.2.2 Posture réflexive orientée vers la tâche ou le problème à résoudre	87
5.2.3 Posture réflexive orientée vers le processus d'intervention en lien avec l'organisation dans lequel il s'inscrit	88
5.2.4 Posture réflexive orientée vers la remise en question des structures organisationnelles ou sociétales	90
5.3 Perception positive de la réflexivité et la contrepartie	94
5.3.1 Les effets positifs de la posture réflexive	94
5.3.2 Les contreparties de la posture réflexive	98
5.4 Biais et limites rencontrés dans la recherche actuelle et pistes pour de futures recherches.....	101
CONCLUSION.....	104
BIBLIOGRAPHIE	109
ANNEXE 1 : Fiches signalétiques des activités « Réflexivité et analyse des pratiques (TRS 210-TRS 310-TRS 410)	114
ANNEXE 2 : Fiche détaillée du programme (synthèse).....	115
ANNEXE 3 : Canevas d'entretien.....	118
ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE	119
ANNEXE 5: Arbre de codification des entrevues.....	121
ANNEXE 6 : Catégorisation des postures réflexives.....	123

INTRODUCTION

Depuis l'automne 2012, l'École de travail social de l'Université de Sherbrooke dispense le programme de baccalauréat en travail social selon une approche de parcours professionnalisant. Le type de parcours de formation est largement inspiré des travaux de Guy Le Boterf. Parmi les différentes activités pédagogiques, la formation intègre des activités dédiées à la réflexivité et à l'analyse des pratiques. En tant que chargée de cours, j'ai participé aux activités de formation de réflexivité depuis le début de l'implantation du programme. Cette participation m'a amené à m'interroger sur le sens que l'on donne au terme réflexivité, sur celui que les étudiantes lui donnent, sur la pertinence du contenu des activités construites, de même qu'aux effets de ces activités sur le développement professionnel des étudiantes. Bien que des changements aient été apportés aux activités de réflexivité depuis l'amorce de cette recherche, je me préoccupais aussi à ce moment de l'engagement des étudiantes dans cette activité. Je m'en préoccupe toujours d'ailleurs! Considérant la complexité émanant des contextes de pratique et des problématiques rencontrées, le soutien clinique parfois insuffisant et les exigences professionnelles grandissantes, je crois qu'il est nécessaire pour elles de s'engager réellement dans une démarche réflexive. Je crois aussi que la formation initiale doit susciter cet engagement, en offrant des activités de réflexivité qui font sens. Ma recherche met donc l'emphasis sur ce que nous faisons sur le plan de la réflexivité dans le programme actuel en travail social à l'Université de Sherbrooke. C'est pour moi un point de départ qui peut contribuer à la réflexion sur son rôle pour la profession et la promouvoir au-delà de la formation initiale. Ce sont donc ces principaux éléments qui ont motivé la réalisation de ce mémoire.

La première partie de ce mémoire est consacrée au projet de recherche. J'y traite de la problématique en faisant brièvement état du contexte global de la pratique du travail social, ainsi que du contexte de formation entourant la révision du programme. Je situe la démarche collective ayant mené à sa modification. Un portrait de la structure de ce nouveau programme, articulé autour d'un parcours professionnalisant, des différentes activités qui le constitue et de ses finalités a été réalisé. Ensuite, j'ai effectué une recension exhaustive des écrits pour définir les différents concepts qui gravitent autour de la réflexivité. J'ai d'abord départagé les concepts de réflexivité, de pratique réflexive, de posture réflexive et de réflexion. Y sont ensuite abordés les niveaux d'apprentissage, de même que les types de réflexivité. Différents moyens et outils favorisant le développement d'une pratique réflexive y sont traités, puis mis en parallèle avec ce qui se fait en

cette matière à l'École de travail social de l'Université de Sherbrooke. Par la suite, j'énonce la question de recherche, ainsi que les objectifs poursuivis. Je présente la méthodologie qualitative et exploratoire que j'ai privilégiée pour la réalisation de ce mémoire. En conclusion de cette partie, je fais le point sur les éléments pris en considération au plan éthique, de même que sur les limites et biais possibles anticipés en prévision de la réalisation de cette recherche.

La seconde partie de ce mémoire est réservée à la présentation des résultats de recherche et à leur discussion. Dans un premier temps, les résultats sont présentés de manière plus descriptive au Chapitre 4. L'analyse étant fondée sur la mise en lien du discours des praticiennes interrogées avec le cadre conceptuel de départ, des éléments de ce cadre seront repris et appuyés par des extraits des entretiens de recherche. Donc, je débiterai cette présentation des données en faisant ressortir les composantes de la définition de la réflexivité, à partir des propos tenus par les participantes à cette recherche. Par la suite, je démontrerai à quel type de réflexivité, soit ponctuel ou permanent, ils semblent se référer. Le Chapitre 5 quant à lui, s'articulera autour d'une discussion portant sur les données présentées. J'aborderai la définition de la réflexivité formulée par les personnes interrogées, sous l'angle de la confusion observée. Je ferai des liens avec d'autres concepts associés tels que l'analyse de la situation (évaluation), le raisonnement clinique, le jugement clinique (opinion professionnelle), l'analyse critique (critique sociale), l'autocritique (introspection) et la réflexion éthique. Ces concepts seront d'ailleurs définis brièvement et mis en lien avec les concepts de posture réflexive et de réflexivité dans un schéma intégrateur. Les moyens identifiés par les participantes pour s'exercer à la réflexivité seront ensuite traités. Puis dans cette partie du mémoire, une catégorisation de la posture réflexive sera déclinée et expliquée. À la suite de cette catégorisation, j'aborderai les effets positifs de la réflexivité ressortis chez les participantes à cette étude. Puis, bien qu'ils n'aient pas été nommés systématiquement, je mettrai en lumière la contrepartie, soit les effets défavorables de la réflexivité. Je ferai état des biais et limites de la recherche actuelle, ce qui me conduira à ouvrir sur d'autres pistes de recherche apparues en cours d'analyse et qui permettraient d'approfondir encore davantage sur ce vaste sujet qu'est la réflexivité. Enfin, je vais conclure par des pistes d'actions, concernant les activités pédagogiques « Réflexivité et analyse des pratiques », présentent dans le programme actuel de baccalauréat en travail social de l'Université de Sherbrooke.

Chapitre 1 Contexte, revue de littérature et problématique

Dans cette première partie, je mettrai en perspective quelques grandes lignes de l'histoire du département de service social de l'Université de Sherbrooke, maintenant appelé « École de travail social ». Ceci permettra de faire état de l'évolution qui a marqué l'enseignement du travail social dans cette école. Par la suite, je camperai le contexte plus large de la formation en travail social au regard des enjeux de la pratique, pour ensuite traiter de la dernière refonte du programme. Je terminerai par un descriptif des différents types d'activités présentes dans ce nouveau programme, dont les activités dédiées à la réflexivité et à l'analyse des pratiques faisant l'objet de mon projet.

1.1 Quelques grandes lignes historiques de l'École de travail social²

Lors de sa fondation en 1964, le département de service social de l'Université de Sherbrooke (maintenant l'École de travail social) s'est donné la mission de former des étudiantes capables d'intervenir comme professionnelles du service social. Cette mission se trouvait empreinte du souci du développement d'une main-d'œuvre de mieux en mieux qualifiée et de prendre en compte les besoins des milieux de pratique. À ses débuts, le département se préoccupait des besoins de perfectionnement des intervenantes et de leur formation continue, dans un contexte où les changements engendrés par les réformes des services sociaux se succédaient rapidement. Ainsi, la formation offerte à ce moment a été un Diplôme d'études supérieures en service social. Bien que le document consulté n'en fasse pas mention, je comprends que ce diplôme correspondait à une formation de type microprogramme. C'est en 1967 que le programme de baccalauréat en service social a été créé. De par son régime coopératif sur le plan des stages, il se distinguait des autres programmes de même niveau.

Plus tard, l'entrée en vigueur de la Loi 65 qui modifiait l'organisation des services sociaux, ainsi que le dévoilement d'une politique de non-rémunération des stages coopératifs, ont engendré une première révision majeure du programme de baccalauréat. Cette révision a été réalisée en 1974,

²Cette partie historique s'appuie sur une seule source disponible à l'École de travail social, soit le Dossier de demande d'agrément présenté à l'Association canadienne des écoles de service social, Université de Sherbrooke, Département de service social, avril 2003, 126 pages.

suivie de son implantation en 1975. La formation pratique a été revue : le système coopératif est abandonné et les stages deviennent alors crédités, coordonnés et supervisés par des professeurs. De plus, les enseignements s'organisent autour des méthodes d'intervention et des champs de pratique tels que la famille ou les milieux communautaires pour ne nommer que ceux-là. Cette formation comprend une préparation de base à l'intervention directe auprès de la clientèle. Le document consulté relate qu'elle répondait en grande partie aux exigences de la formation en service social, de même qu'à la plupart des principes directeurs et normes en service social, sans préciser davantage en quoi, ni aux exigences de quelles instances il satisfait cependant.

En 1988, le programme est de nouveau révisé, ce qui s'avérait nécessaire compte tenu d'autres mouvements dans les services sociaux et de leurs impacts sur la pratique. Il s'agissait de la *Loi de la protection de la jeunesse* (bien qu'instaurée en 1979, les effets se faisaient toujours sentir), de la Loi 24 modifiant la distribution des services et les compressions budgétaires qui se poursuivaient. Des facteurs internes commandaient aussi cette refonte, soit l'augmentation de la capacité d'accueil du nombre d'étudiantes au département et la redistribution des stages dans le parcours, nécessitant de repenser la séquence du programme. Ainsi, les principaux changements apportés au programme se situent dans sa structure : il est revu en termes d'apprentissages par blocs, tout en poursuivant les mêmes objectifs de formation. À titre d'exemples, ces blocs peuvent en être de méthodes d'analyse, de stages, de contextes de pratique. Dernier élément à souligner, des tensions au niveau de la gestion interne du département amènent l'Université de Sherbrooke à nommer un comité externe mandaté pour évaluer les programmes et les enseignements.

En 1990, de nouvelles modifications sont apportées au programme, prenant effet en septembre 1991. D'une part, on assiste à une nouvelle réorganisation du secteur de la santé et des services sociaux. D'autre part, le comité externe d'évaluation des programmes et des enseignements, nommé par l'Université, formule ses conclusions par le biais du Rapport Beaudoin. Se basant sur les normes de l'Association canadienne des écoles de service social (ACCESS) pour réaliser ses travaux, le comité reconnaît que le programme de baccalauréat « satisfait en bonne partie les principes et normes minimales de formation universitaire de premier cycle en service social » (2003; p. 17). Des recommandations sont formulées afin d'ajouter certains contenus au programme, dont le document consulté ne fait pas état, sans pour autant toucher à la structure du programme. En outre, à cette période, les activités de recherche sont en plein essor au

département comme ailleurs, dans la foulée du développement de la recherche subventionnée au Québec. La recherche en partenariat avec les milieux de pratique prend de l'ampleur, permet de développer des liens dans de nouveaux champs tels qu'enfance-famille, immigration et toxicomanie par exemple.

C'est en 2007 que s'amorce la réflexion au sein du département de service social qui donnera lieu à terme au programme de baccalauréat actuel. Cette réflexion répondait à plusieurs préoccupations déjà présentes, notamment quant à la préparation des futures professionnelles en travail social à la complexité grandissante de l'intervention sociale. Dans un rapport déposé par le Groupe de travail sur les orientations de la formation universitaire en travail social (GROTOF) en 1993 et cité en 2005 par le Regroupement des unités de formation universitaire en travail social du Québec (RUFUTSQ), plusieurs enjeux de la pratique sont soulevés : contraintes organisationnelles réductrices de la pratique exigeant une solide formation théorique, normative et méthodologique; complexification et alourdissement des problèmes sociaux; problématiques ou clientèles nouvelles qui sollicitent le sens éthique davantage; diversification des champs de pratique; nécessité d'utiliser davantage les approches intégrées; capacités d'adaptation très sollicitées en début de pratique; encadrement professionnel réduit. Aussi, des travaux réalisés à l'échelle provinciale par le RUFUTSQ ont donné lieu, en avril 2005, à une proposition de cadre de référence portant sur le continuum de formation en travail social. Ce regroupement reconnaissait les éléments suivants : la nécessité d'enrichir la formation au baccalauréat, une meilleure intégration des programmes (technique, baccalauréat et niveaux supérieurs), ainsi qu'une pédagogie davantage intégrée dans le cadre du baccalauréat (RUFUTSQ, 2005).

La réflexion quant à la révision du programme a été également motivée par les enjeux soulevés par l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (OPTSQ)³. D'abord, dans le rapport de ses états généraux déposé en 1999, différents défis présents dans les contextes de pratique sont reconnus, mais aussi des orientations sont définies afin que les travailleuses sociales puissent les affronter et la profession demeurer pertinente. La formation et les compétences qu'elle permet d'acquérir pour exercer font partie des orientations dans lesquelles veut s'engager l'Ordre (OPTSQ, 1999). En 2005, lors de l'intégration de plusieurs établissements à l'intérieur

³ L'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (OPTSQ) est maintenant l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ).

des structures de Centre de santé et de services sociaux, des sondages ont été réalisés par l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. Le constat demeure : la complexité de la pratique est de nouveau relevée. En résumé, ces sondages remettaient en lumière la surcharge de travail, le manque de soutien clinique, le manque de ressources matérielles, la complexification des problématiques rencontrées, les enjeux éthiques (en lien, entre autres, avec la confidentialité). On y ramenait aussi que de jeunes intervenantes devaient faire preuve d'une forte capacité d'adaptation et d'une grande polyvalence ayant à naviguer dans plusieurs secteurs à la fois. Les difficultés au regard du travail d'équipe, de la communication ainsi que le sentiment de non-reconnaissance des expertises ressortaient aussi comme des enjeux (OTSTCFQ, 2006). En plus de ces constats connus et partagés concernant la pratique, notons qu'en 2006 l'Ordre diffusait le *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. Ce référentiel encadre la pratique du travail social. Il fait état des compétences que doivent posséder et actualiser les travailleuses sociales en exercice. Puis en 2009, la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines* (appelée Loi 21) était adoptée. Cette loi définit, entre autres, les champs d'exercices de plusieurs groupes de professionnels dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines (travailleuses sociales, psychologues, criminologue, etc.). Ainsi, pour chaque groupe de professionnels des activités réservées et partagées ont été établies, balisant davantage les pratiques. Jumelés aux contextes de pratique de plus en plus exigeants, le Référentiel de compétences et la Loi 21 devenaient des éléments incontournables à considérer dans la formation des travailleuses sociales.

Enfin, une préoccupation majeure se trouvait présente au sein même du département, soit l'intégration théorie-pratique. En effet, bien que des moments d'intégration théorie-pratique aient été prévus, la dichotomie entre les deux semblait demeurer, d'où émanait une préoccupation d'intégration des savoirs. Ceci signifie qu'entre les activités cours, il n'y avait pas d'arrimage explicite : chaque enseignante et chaque enseignant dispensait sa matière sans nécessairement faire de liens avec les autres activités du programme. Les activités cours et les activités pratiques, soit les stages, ne se déroulaient pas en concomitance, mais plutôt en alternance : il y avait donc des sessions entièrement consacrées aux cours et d'autres sessions entièrement consacrées aux stages. Les étudiantes n'étant pas en contact simultanément avec la pratique, il était plus difficile pour elles de faire les liens entre l'intervention en milieu de stage et les connaissances acquises en classe. Donc, elles n'arrivaient pas à concevoir le stage comme un moment d'acquisition de

connaissances au même titre que les activités de type cours. Pour elles, le stage constituait une occasion « d'appliquer » des connaissances, alors que c'était aussi une occasion de confronter les connaissances acquises en classe et de les enrichir. Elles arrivaient difficilement à relier l'expérience de stage à leur bagage théorique, et ce, malgré la présence de journées d'intégration théorie-pratique mises en place à l'intérieur des stages.

C'est donc dans ce contexte, marqué par la complexité, qu'une démarche de refonte majeure du programme de baccalauréat a été mise en branle en 2007.

1.2 Le programme de baccalauréat en service social dans sa forme actuelle et selon un parcours de professionnalisation

Le programme actuel de baccalauréat est articulé selon un parcours de professionnalisation, pour répondre notamment au souci de faire le pont entre la théorie et la pratique, mais aussi aux différents éléments de contexte relevés plus tôt. Notons qu'au moment de la refonte, au plan institutionnel, les approches par compétences et les parcours de professionnalisation se faisaient de plus en plus présents dans les programmes de formation de plusieurs facultés et départements⁴ (Le Boterf, 2006a). D'ailleurs, dans cette période, un cadre de référence concernant ce type de parcours a été élaboré par le Vice-rectorat aux études supérieures et à la formation continue. Dans la démarche de développement du programme selon un parcours de professionnalisation, l'équipe de l'École de travail social a pu bénéficier de l'accompagnement de monsieur Guy Le Boterf. Un comité exécutif, formé de la direction de l'École de travail social et des responsables de programme, effectuait un travail de fond pour ensuite le soumettre à l'Assemblée départementale⁵ et lors de journées pédagogiques pour discussion. C'est donc une programmation complexe qui a été développée, en co-construction avec les différents acteurs impliqués (équipe enseignante, équipe professionnelle, partenaires de formation externes, etc.), lesquels se sont entendus sur la finalité suivante, se résumant ainsi :

⁴ Sans énumérer tous les programmes ayant opté pour des parcours de professionnalisation et des approches par compétence, voici les facultés qui ont participé à l'état de situation : Faculté d'éducation, Faculté de médecine et de la santé, Faculté de génie, Faculté des lettres et sciences humaines. Le Centre d'entreprises et Performa qui eux dispensent de la formation continue ont aussi participé.

⁵ L'Assemblée départementale regroupe des acteurs de tous les corps d'emploi présents à l'École de travail social (professeurs, chargés de cours, professionnels, personnel de soutien), ainsi que des étudiantes du baccalauréat et de la maîtrise en service social.

« ... former une travailleuse sociale ou un travailleur social engagé, critique, ouvert à la diversité, réflexif, autonome et responsable, qui agit avec compétence en situations de pratique. » (Site Internet de l'École de travail social, Université de Sherbrooke, 2016).

Afin de traduire cette finalité dans le programme de formation, cinq familles de situations professionnelles jugées représentatives de la pratique, ont été définies lors de travaux réalisés par l'équipe de l'École de travail social. Une fois déterminées, ces situations ont été validées, entre autres, par des professionnelles en exercice. Il s'agit de situations types représentatives de la pratique (Le Boterf, 2002). Au terme de la formation, les étudiantes devraient être en mesure d'agir avec compétence dans chacune de ces situations. Les voici, formulées dans le *Projet de modification majeure du programme de baccalauréat en service social*, adopté en Assemblée départementale en 2011 :

- Situation professionnelle de type 1 : Accompagnement de personnes, familles, groupes, collectivités;
- Situation professionnelle de type 2 : Intervention sur des problématiques sociales et psychosociales en contexte volontaire et non volontaire;
- Situation professionnelle de type 3 : Évaluation en travail social;
- Situation professionnelle de type 4 : Intervention en contexte impliquant la complémentarité de plusieurs intervenantes et intervenants ou ressources;
- Situation professionnelle de type 5 : Situations qui exigent l'utilisation de ses habiletés de recherche pour comprendre les situations et pour l'avancement des connaissances et des pratiques. (Département de service social, 2011, p. 4)

Pour chacune des situations professionnelles, des activités-clés ont été déterminées et des critères de réalisation établis. Ceci permet, entre autres, de définir ce qui est attendu chez les étudiantes en termes de ressources acquises et de leur combinaison. Les différentes activités pédagogiques et l'accompagnement offerts visent donc à les outiller de façon à réaliser les activités-clés inhérentes à chacune des situations professionnelles. Ainsi, à la fin du parcours de formation, l'étudiante maîtrisera le processus d'intervention sociale auprès des individus, des familles, des groupes et collectivités, aura acquis une lecture sociale des problématiques, des connaissances, tout en ayant développé la capacité d'analyse et des aptitudes à la collaboration avec les acteurs, tant des réseaux formels qu'informels dans l'optique de changement ou de développement aux plans personnel, collectif ou social. La capacité de co-construire ses évaluations et ses interventions avec les personnes concernées, tout en mettant de l'avant les valeurs propres à la profession, soit l'équité, la justice sociale et l'autodétermination sont aussi des visées incontournables de la formation revue. Cette dernière offre la possibilité de travailler

dans diverses fonctions ou divers contextes de pratique, avec une perspective d'intégration des méthodologies d'intervention. Enfin, l'étudiante sera outillée afin de contribuer au développement de la pratique en travail social ou de poursuivre des études de deuxième cycle (Département de service social, 2011).

1.3 Les activités pédagogiques⁶

Les activités pédagogiques du programme ont dû être réfléchies et construites de façon à rendre compte de la finalité et des cinq familles de situations professionnelles, tout en ayant à l'esprit de développer des liens très forts entre la théorie et la pratique. Pour y parvenir, le programme comprend différents types d'activités offertes de façon concomitante. Ainsi, à l'intérieur des différentes sessions, il y a : 1- les activités cours, 2- les activités dites transversales, soit les activités pratiques (stages, ateliers d'apprentissage et Agir en situation de pratique), 3- les activités de réflexivité et d'analyse des pratiques ainsi que le projet de fin d'études. Cette concomitance est présente tout au long des trois années du cursus de formation. Les différentes activités sont décrites ici et sont suivies d'un schéma permettant de visualiser le programme et l'intégration des différentes activités tout au long du parcours.

1.3.1 Activités pédagogiques de type cours

Ces activités sont dispensées dans une forme plus magistrale visant à transmettre à la communauté étudiante les connaissances théoriques nécessaires à la pratique du travail social. Réparties tout au long du programme, ces activités pédagogiques traitent, entre autres, du travail social et de ses origines, des politiques sociales, des contextes de pratique, des déterminants organisationnels de la pratique, des aspects éthiques et déontologiques, du processus d'intervention, des modèles et approches, des différentes méthodologies d'intervention (individuelle et familiale, de groupe, collective et de recherche) et de différents concepts à la base de problématiques sociales telles que la pauvreté, la marginalité, les problématiques familiales, gérontologiques, les dynamiques interculturelles, le développement et l'actualisation de la personne. La liste exhaustive des différentes activités cours est disponible à l'Annexe 2.

⁶Les informations présentées dans cette section proviennent principalement de deux présentations auxquelles j'ai contribué, soit : Présentation PowerPoint, Journée des superviseurs, octobre 2015, par Pierre Laganière, Annie Lambert et Mylène Ouellet, École de travail social, ainsi que Présentation PowerPoint, Mois de la pédagogie, avril 2016 par Julie Lafleur, Annie Lambert, Mylène Ouellet et Nathalie Delli-Colli, École de travail social.

Les activités cours et les activités transversales sont inter reliées entre elles à chacune des sessions, de façon à ce que les étudiantes puissent expérimenter concrètement ce qu'elles voient en classe dans le cadre des activités cours. Par exemple, elles peuvent voir la théorie relative à l'intervention auprès des groupes dans le cadre du cours portant sur cette méthodologie d'intervention et l'expérimenter lors de séances d'ateliers ou vice-versa. La prochaine section fera état des différentes activités transversales offertes en concomitance avec les cours.

1.3.2 Activités pédagogiques transversales

Ateliers d'apprentissages de l'intervention

Ces activités pédagogiques sont au nombre de quatre et se répartissent sur les deux premières années du programme, soit sur quatre sessions universitaires. Une activité de ce type regroupe de six à huit séances d'entraînement à la pratique, sous la supervision de praticiennes et de praticiens-entraîneurs en travail social, issus des milieux de pratique. Fortement arrimés aux activités pédagogiques de type cours tel que mentionné plus tôt, les ateliers permettent aux étudiantes d'expérimenter l'intervention en lien avec les notions acquises dans le cadre des activités cours. Les séances d'ateliers peuvent prendre différentes formes, dont voici quelques exemples : jeux de rôles où les étudiantes interviennent auprès de personnes comédiennes ou usagères selon différentes modalités, discussions cliniques autour d'une vignette ou simulation de rencontres d'équipes interdisciplinaires. La participation active de praticiennes et de praticiens-entraîneurs aux séances favorise la rétroaction immédiate pour les étudiantes, tant de la part des praticiennes et praticiens, que de la part de leurs pairs. La rétroaction vient aussi des personnes comédiennes qui jouent le rôle d'usagers de services ou des personnes usagères elles-mêmes lorsque celles-ci sont impliquées. C'est aussi une occasion d'analyser leurs interventions, donc un espace de réflexivité et d'analyse de pratique, activité dont il sera question plus loin. Ces activités ne visent pas à mettre en œuvre un processus complet d'intervention, mais plutôt d'en pratiquer certains éléments. L'aspect « entraînement à la pratique » caractérise les ateliers d'apprentissage de l'intervention.

Agir en situations de pratique

Au nombre de quatre, ces activités s'amorcent à la fin de la deuxième session du programme. Ainsi, pour l'ensemble du parcours, ces activités se répartissent sur les sessions 2, 3, 4 et 6. Chacune est d'une durée de quatre jours et elles tendent à se rapprocher le plus possible d'un contexte de pratique professionnelle. Pendant ces séquences, toutes les autres activités pédagogiques sont levées. Les activités Agir en situations de pratique permettent d'actualiser une pratique d'intervention dans un contexte supervisé, soit à l'intérieur des murs de l'université. Comme pour les ateliers d'apprentissage, des praticiennes et praticiens-entraîneurs sont impliqués de façon différente puisqu'ils ne donnent pas nécessairement de rétroaction compte tenu du contexte évaluatif. Pour illustrer ces activités plus concrètement, les étudiantes se voient attribuer des situations cliniques au début de la séquence et doivent réaliser différentes interventions auprès de personnes usagères et de proches généralement personnifiés par des comédiennes et comédiens. Des consignes de base leur sont transmises en tout début de l'activité. Cependant, au cours de la semaine où l'Agir se déroule, des éléments nouveaux peuvent s'ajouter à la situation clinique ou la modifier, ce qui tend aussi à se rapprocher de la réalité du terrain. Les étudiantes doivent adapter leurs interventions en tenant compte des nouveaux éléments qui surviennent.

C'est donc dire que l'activité Agir en situations de pratique permet de mobiliser l'ensemble des ressources acquises dans le cadre des différentes activités pédagogiques du programme, non seulement celles de la session en cours, mais aussi celles cumulées depuis le début du parcours de formation. Ces activités sont donc plus intégratives que les ateliers qui eux sont davantage morcelés. Alors que les ateliers sont des moments d'entraînement à la pratique, les activités Agir en situations de pratique représentent des moments d'évaluation de la capacité des étudiantes à mener à bien un processus complet d'intervention et d'intégrer ainsi que d'utiliser différentes ressources acquises.

Les stages : stage d'observation et stage d'intervention

Parmi les activités transversales, l'on retrouve trois stages dans les milieux de pratique. Ces stages se déroulent en trois blocs et sont concomitants aux autres activités pédagogiques : le stage 1 se déroule en même temps que des activités cours, les activités d'ateliers d'apprentissage, les activités Agir en situation de pratiques et les activités de réflexivité et

d'analyse des pratiques. Les stages 2 et 3 se déroulent en concomitance avec des activités de type cours et l'activité réflexivité et analyse des pratiques, toujours dans l'esprit de maximiser l'intégration théorie-pratique.

Le premier stage en est un d'observation. Il s'échelonne sur la première année de formation, à raison de quinze journées où les étudiantes explorent différents milieux de pratique. Il s'agit ici de développer sa connaissance de l'organisation des services et des problématiques rencontrées en travail social, de s'initier à l'intervention, d'établir des contacts concrets avec les différentes clientèles dans différents milieux et contextes de pratique tout en participant à des activités faisant partie des tâches en travail social.

Les deuxième et troisième stages s'échelonnent sur quatre mois, à raison de quatre jours par semaine, chevauchant les deux sessions de la dernière année de formation. Ces stages se déroulent en contexte réel d'intervention, soit directement dans les milieux de pratique. L'étudiante doit transposer en pratique, et ce de façon autonome, les principes, les méthodes, les techniques et l'éthique du travail social. Elle doit être en mesure de communiquer avec les acteurs en présence, de mettre en œuvre le processus générique d'intervention, tant auprès des individus, des familles, des groupes que des collectivités. Ceci implique que les étudiantes doivent mobiliser les différentes ressources acquises au cours de l'ensemble du parcours de formation par le biais de toutes les activités pédagogiques. Ces stages sont encadrés par des superviseurs internes aux milieux de pratique formés en travail social, ainsi que par un professeur de stage rattaché à l'École de travail social.

Réflexivité et analyse des pratiques

Ainsi, les activités de réflexivité et d'analyse des pratiques se répartissent sur les trois années du parcours de formation, comptent pour un crédit chacune et se veulent un « liant » entre les différentes activités du programme. Dans les deux premières années de mise en place du programme, cette activité se déroulait sous forme de séminaire à raison de quatre fois par année. Les étudiantes étaient alors rencontrées en sous-groupes de quinze environ et devaient au préalable faire une réflexion sur un thème donné. Les rencontres étaient animées par des membres de l'équipe enseignante responsables de l'activité. Différents outils leur étaient fournis afin d'alimenter la réflexion qui, lors des rencontres en séminaire, faisaient l'objet d'échanges et

de discussions entre elles. Par la suite, d'autres modalités et stratégies ont été mises en place; elles seront davantage explicitées plus loin dans le projet avec ce qui a sous-tendu leur mise en place.

Projet de fin d'études

Cette activité clôt le parcours de formation au baccalauréat et se veut intégrative de l'ensemble des acquis du parcours (bilan du parcours), permettant aux apprenantes de se projeter soit par la construction de leur projet professionnel ou en vue de la poursuite de leur cheminement dans des études au deuxième cycle. Cette activité passe par un accompagnement individualisé et fait l'objet d'une présentation dans le cadre d'une activité de diffusion. Afin d'illustrer plus concrètement cette activité, les étudiantes doivent construire un projet de pratique professionnelle ou un projet de recherche et le présenter sous forme d'affiche lors d'une activité de diffusion. Le projet doit référer aux différentes ressources acquises dans le cadre des cours et des différentes activités transversales du programme.

Afin d'illustrer le parcours de formation, l'articulation des différentes activités et leur concomitance dont j'ai parlé plus tôt, voici un schéma synthèse du cursus. Il est à noter qu'il ne présente pas l'ensemble des activités du programme, mais plutôt comment s'imbriquent les activités cours et les activités transversales : quelques cours sont énumérés à titre d'exemples. La fiche détaillée du programme se trouve à l'Annexe 2. Le programme s'étalant sur trois années, pour chacune on retrouve différentes activités cours dont certaines sont nommées dans la première partie du schéma. La seconde portion du schéma présente les activités transversales qui, comme mentionné plus tôt, incluent les stages, les ateliers d'apprentissage de l'intervention, les Agir en situation de pratique, les activités de réflexivité et d'analyse des pratiques de même que le projet de fin d'études. Ces activités sont représentées à l'intérieur des flèches et disposées vis-à-vis la ou les années de formation auxquelles elles sont concomitantes.

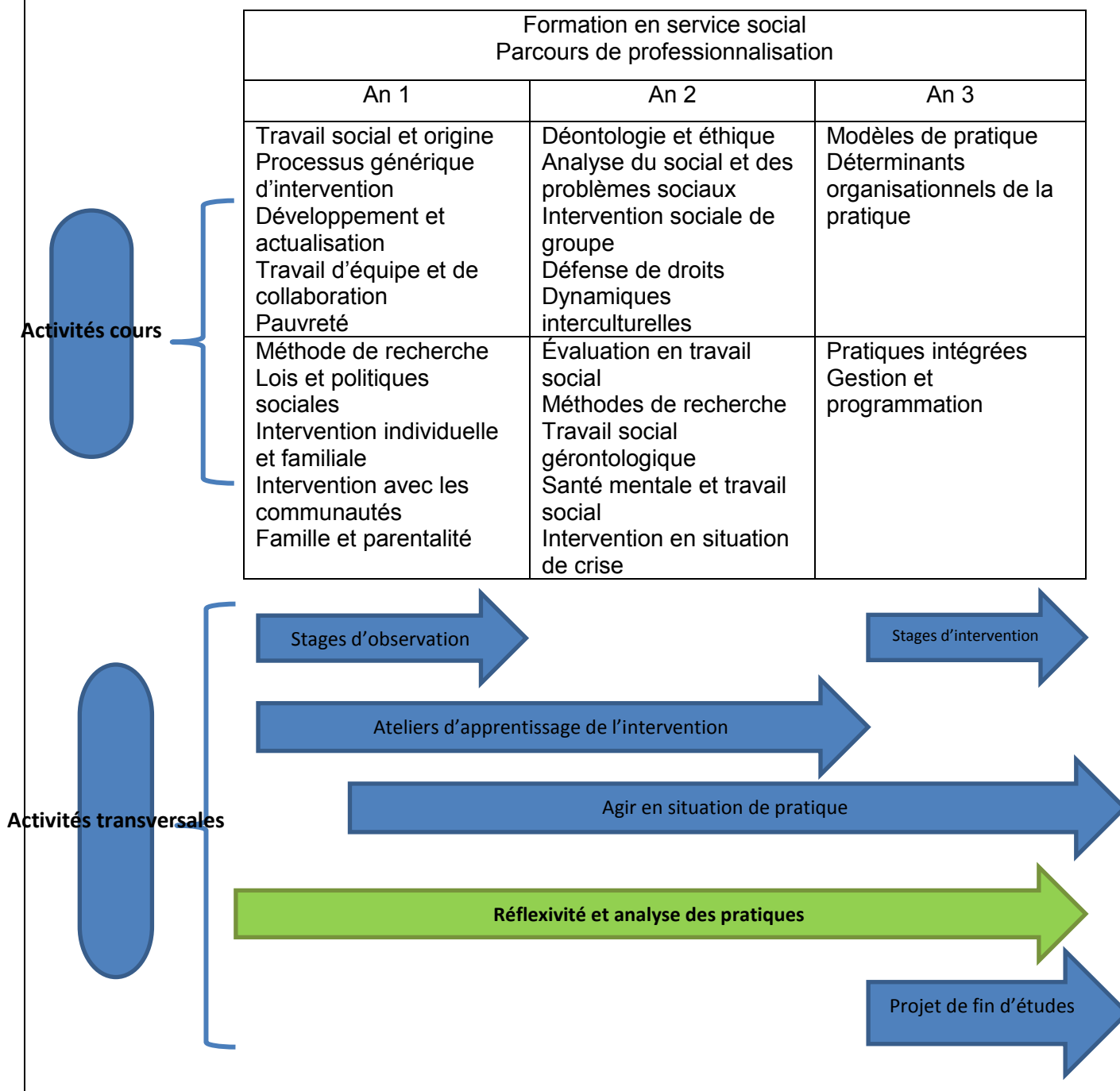
Tableau 2 : Coursus de formation

Tableau tiré de : Présentation PowerPoint, « Parcours professionnalisant en travail social : regards sur les arrimages comme maillons essentiels », Mois de la pédagogie universitaire, 19 avril 2016, préparé par Nathalie Delli-Colli, Julie Lafleur, Annie Lambert et Mylène Ouellet, École de travail social, Université de Sherbrooke, Adapté par : Mylène Ouellet en mai 2016

1.4 Thème général de la recherche

Par cette recherche, je m'intéresse à un aspect important du programme, soit la réflexivité. Malgré le fait que ce soit une volonté affirmée de l'École de travail social dans sa mission, que ce soit un élément du parcours professionnalisant proposé par Le Boterf et qu'en plus la pratique réflexive se retrouve dans le Référentiel de compétences de l'OTSTCFQ⁷, le problème de recherche soulevé est la difficulté d'articulation des activités portant sur la réflexivité et l'analyse de pratiques dans le programme actuel. En effet, l'équipe enseignante rencontre certains obstacles dans la mise en place et la consolidation de l'activité pédagogique « Réflexivité et analyse des pratiques » comme fil intégrateur. Selon des commentaires récoltés auprès de la première cohorte de finissantes lors d'un « focus group » tenu au printemps 2014, mais aussi dans le cadre de l'évaluation des enseignements chez les étudiantes actuelles, ces activités apparaissent redondantes dans le parcours. En ce sens, elles expriment s'y exercer dans certaines des autres activités pédagogiques dispensées et par conséquent, l'activité n'apporterait pas de plus-value significative. Parmi les autres difficultés rencontrées, étant impliquée directement dans ces activités depuis déjà deux ans avec d'autres collègues de l'équipe de l'École de travail social, un niveau d'engagement inégal de la part des étudiantes en lien avec ces activités est noté. Elles n'entraînent pas la mobilisation souhaitée de leur part et, par conséquent, il peut être difficile d'évaluer dans quelle mesure se développe la compétence réflexive, tenant compte du potentiel propre à chaque étudiante à ce niveau.

Ainsi, je m'interroge sur la représentation qu'ont les étudiantes de la réflexivité, jusqu'à quel point elles développent cette réflexivité et comment les stratégies mises en place y contribuent. Donc, mon projet vise à mieux comprendre comment s'actualise la pratique réflexive pour la communauté étudiante du baccalauréat en service social dans sa forme actuelle.

⁷ « Compétence 1.3 : Être capable d'agir selon une démarche réflexive dans sa pratique ». (OTSTCFQ, 2012, p. 18) « La formation scientifique, qui doit être ouverte aux paradigmes humanistes et aux approches qualitatives et quantitatives, doit être complétée par le développement d'une capacité réflexive reconnaissant que l'intervention sociale implique les savoirs d'expérience dans la production de la connaissance et dans le développement professionnel. » (OTSTCFQ, 2012, p. 15)

1.5 Pertinence de la recherche

1.5.1 Pertinence sociale

La réflexivité est un thème qui s'inscrit dans les préoccupations des différents acteurs de l'École de travail social. Au milieu de l'année 2014, un comité amorçait un processus d'évaluation du programme. Durant cette même période, une Table de formation pratique a été constituée, regroupant des membres des équipes enseignante et professionnelle, des membres de la communauté étudiante du baccalauréat et de la maîtrise, ainsi que des personnes agissant en supervision dans les milieux de pratique lors des stages. Le mandat de cette Table a été formulé ainsi : « Coordination transversale en ce qui concerne la formation pratique à l'École de travail social. Rôle consultatif. » (Procès-verbal de la rencontre de la Table, août 2014)⁸. À l'initiative de cette Table a eu lieu un lac-à-l'épaule à l'École de travail social à l'automne 2015, où les différents acteurs impliqués dans les programmes de travail social, tant au baccalauréat qu'à la maîtrise se sont rencontrés. D'une part, des membres de l'équipe ayant amorcé l'évaluation du programme ont fait un rappel des principaux éléments initiaux du nouveau programme, pour ensuite faire état des constats émergents de l'évaluation en cours. Ceci a permis d'enclencher une réflexion collective sur les programmes de formation, tant au baccalauréat qu'à la maîtrise, de façon à situer où nous en sommes et où nous devons aller. À cette occasion, différentes priorités sont ressorties et feront l'objet de travaux au cours des prochains mois. Parmi elles, la dimension réflexivité et les activités de réflexivité et d'analyse des pratiques s'y retrouvent. La priorité a été formulée ainsi : - Favoriser la réflexivité : exploiter l'activité et la redéfinir. Mon projet de recherche s'inscrit donc dans une démarche plus globale d'évaluation du programme, mais s'attarde spécifiquement aux activités de réflexivité et d'analyse des pratiques pour lesquelles la préoccupation a été clairement nommée. Les données recueillies auprès des étudiantes et des diplômées vont donc contribuer à l'adaptation de ces activités et à leur repositionnement à l'intérieur du programme.

Dans un contexte de pratique dont j'ai fait état plus tôt, il importe que les travailleuses sociales soient conscientes de leurs ressources, sachent les mobiliser de façon créative et autonome, tout

⁸ Ses objectifs généraux se traduisent ainsi : 1- Réfléchir les activités pratiques dans une perspective transversale à l'intérieur des programmes et entre les programmes dans une vision globale de l'école de travail social 2-Maintenir et consolider les liens et l'arrimage avec les milieux de pratique dans une perspective d'intégration et de valorisation - reconnaissance de leur apport en formation.3-Favoriser la réflexion collective, la consultation, la validation et le soutien des membres de la table en ce qui concerne la formation pratique au sein de l'école et les responsabilités et tâches afférentes. » (Procès-verbal de la rencontre de la table, Août 2014) »

en demeurant critiques face à leurs interventions. Le fait de conceptualiser et de mettre en mots les savoirs « tacites » (Schön, 1994), met en lumière les pratiques créatives et originales, donnant lieu à des services qui répondent davantage aux besoins particuliers des différentes clientèles rencontrées, tout en permettant aux praticiennes de prendre l'espace qui leur revient (Bourassa et Leclerc, 2002). La pratique réflexive et le développement professionnel se retrouvent aussi parmi les préoccupations de l'OTSTCFQ, comme en témoigne le Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux :

« Le travailleur social développe son jugement professionnel par l'exercice d'une pratique réflexive, au cœur de l'action. Cette pratique réflexive permet l'analyse de ses interventions, de sa pratique, pour en retirer des apprentissages transférables dans ses actions à venir. Le professionnalisme qui en résulte implique, au besoin, la mobilisation et la maîtrise de ressources spécifiques (grilles, protocoles, guides de pratique) nécessitant souvent d'être adaptées aux situations particulières des personnes, des familles, des groupes ou des communautés concernés, ce qui suppose une bonne capacité de jugement professionnel éclairé et un ressourcement constant par la formation continue. » (OTSTCFQ, 2012, p. 12)

Or, le fait de poser un regard sur ce que les étudiantes entendent par réflexivité, comment elles s'inscrivent dans une pratique réflexive et par quels moyens elles y arrivent le mieux, s'avère pertinent au regard de ces éléments que je viens de relever.

1.5.2 Pertinence scientifique

La réflexivité représente un sujet d'intérêt et plusieurs lui reconnaissent une place de plus en plus importante dans la pratique professionnelle. Concernant sa définition, j'ai constaté cet intérêt pour plusieurs auteurs (Le Boterf 2007; Schön, 1994; Lafortune 2015; Perrenoud, 2001), d'autres font état de moyens ou d'outils expérimentés pour accompagner la pratique réflexive (Lafortune 2014 et 2015; Blanchard-Laville et Fablet, 2003; Bourassa et Leclerc 2002; Lefebvre 2013; Mottet, 1997). De plus, les auteurs que je viens d'énumérer s'intéressent plus précisément au domaine de l'éducation et j'ai retrouvé peu d'écrits relativement au travail social. Aussi, le point de vue des principales intéressées, soit les étudiantes, m'est apparu peu présent, particulièrement quant à la représentation de ce qu'est la réflexivité. Par ailleurs, étant donné que le programme actuel est en vigueur depuis 2012, l'analyse de ces activités et de leurs impacts sur le développement d'une

pratique réflexive n'a pas fait l'objet de recherche systématique à l'École de travail social de l'Université de Sherbrooke à ce jour. Ainsi, la pertinence de ce projet permet d'ajouter à ce qui est déjà documenté plus largement quant à la réflexivité, mais représente aussi un intérêt des plus actuels pour l'École de travail social.

Chapitre 2 Cadre conceptuel

Dans cette partie de ce mémoire, je présenterai les éléments du cadre conceptuel associés à la réflexivité. Mais d'abord, puisque le programme de baccalauréat actuel s'en est grandement inspiré, j'introduirai le parcours de professionnalisation tel qu'entendu par Le Boterf. Je mettrai aussi en contexte ce qu'il entend par professionnel compétent en lien avec ce type de parcours ainsi qu'avec la réflexivité qui représente une composante de la compétence dans un tel parcours. Dans un second temps, je m'attarderai plus précisément au concept de réflexivité en élargissant à différentes terminologies présentes dans les écrits. Pour ce faire, je référerai à Guy Le Boterf, mais aussi à d'autres auteurs reconnus pour avoir jeté des bases significatives par rapport à la réflexivité.

2.1 Parcours de professionnalisation et professionnel compétent

Selon Le Boterf (2008), un parcours de professionnalisation vise à préparer les étudiantes à la vie professionnelle et non à des emplois précis de façon à répondre étroitement à la demande du marché du travail. La formation doit permettre aux professionnels de faire face à la mouvance des contextes de pratique, de disposer d'un bagage leur permettant de se positionner en « offreurs de ressources » plutôt qu'en « demandeurs d'emplois » (Le Boterf, 2008, p. 50) et de se développer de façon à demeurer mobiles. Ainsi, la formation doit favoriser l'acquisition d'un vaste éventail de connaissances et de compétences par le biais d'une variété de modalités pédagogiques (cours, stages ou laboratoires par exemple). Cette approche ne met pas en veilleuse l'acquisition de connaissances disciplinaires ou scientifiques, bien au contraire. L'auteur qualifie ces connaissances d'essentielles et indique que sans elles, un professionnel ne serait pas compétent. Enfin, dans cette optique, un parcours de professionnalisation vise à ce que l'étudiante puisse apprendre à combiner les différentes ressources acquises et à les mobiliser adéquatement selon les contextes.

En ce qui concerne les compétences, Le Boterf indique qu'elles ne seraient pas existantes en elles-mêmes : « Elles ne sont rien en dehors des personnes qui les possèdent. » (Le Boterf, 2002, p. 62). Il différencie « être compétent » et « avoir des compétences ». Il affirme donc qu'un professionnel compétent « c'est de plus en plus être capable de gérer des situations complexes et instables » (Le Boterf, 2006b, p.49), disposant de différentes ressources qu'il sait sélectionner,

combiner et mobiliser tenant compte de la spécificité des situations rencontrées. Le fait d'avoir des compétences signifierait de disposer des ressources nécessaires pour agir avec compétence. Voici plus précisément ce que l'auteur entend par « professionnel compétent » :

- Il prend en temps opportun des initiatives pertinentes dans des situations complexes, incertaines ou inédites;
- Il se distingue par son intelligence des situations;
- Il ne laisse échapper aucun détail important de la demande du client ou de la situation problème à traiter;
- Il met en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes tout en combinant et mobilisant des ressources personnelles appropriées dans des contextes particuliers;
- Il coopère de façon efficace et fait appel si nécessaire à des ressources qu'il ne possède pas lui-même pour comprendre et agir;
- Il tire régulièrement les leçons de l'expérience pour transposer et apprendre à apprendre;
- Il agit en conformité avec une éthique de service par rapport à ses clients. (Le Boterf, 2007)

De mon point de vue, cette définition appelle à une pratique réflexive chez les intervenantes. Le « processus combinatoire », pour reprendre les termes de l'auteur, n'est pas visible et nécessite une certaine dose de réflexivité permettant de conscientiser ce qui a été fait, mais aussi de conceptualiser et de retirer des apprentissages de ses actions. Ces derniers deviendront des ressources mobilisables dans d'autres contextes d'intervention si on se réfère au travail social. Ainsi, une professionnelle compétente doit miser sur son savoir-faire, mais son identité ne peut reposer uniquement sur ce savoir-faire. Face à une situation problème, elle doit aussi faire preuve d'une capacité à mobiliser les différentes ressources qui composent son équipement. Précisons que, par ressources, Le Boterf réfère tant à celles qui sont personnelles qu'aux ressources externes⁹ dont peut disposer le sujet. La professionnelle compétente doit se référer aux procédures formelles, mais doit savoir prendre des initiatives, exercer son jugement et se montrer créative. Elle doit aussi respecter des règles déontologiques tout en faisant preuve d'éthique. Elle va donc chercher à donner un sens à ses actions, en confrontant ses valeurs par rapport aux situations rencontrées. Elle se remet ainsi en question et elle est capable de revoir et de moduler ses actions suite à cette confrontation. La professionnelle compétente doit aussi arriver à transférer et à transposer ses pratiques pour faire face à un ensemble de situations professionnelles, sans pour autant les reproduire intégralement. Ce travail de conceptualisation

⁹ Les ressources personnelles seraient par exemple, les capacités physiques et intellectuelles, les connaissances, les différents savoir-faire, etc. Les ressources externes seraient l'environnement, les personnes ressources, les différents outils tels que les protocoles et les grilles d'analyse entre autres. (Le Boterf, 2002)

et de formalisation permettant d'identifier ses modes d'intervention et ce qui les sous-tend, doit mettre en œuvre une capacité réflexive. Le Boterf parle donc de la dimension réflexive qui doit être présente chez la praticienne : pour lui, la professionnelle compétente doit prendre un recul par rapport à ses ressources, ses pratiques et ses façons d'apprendre. De son propos, il ressort que la professionnelle compétente est un « praticien réflexif », termes introduits par Donald Schön, auteur dont je traiterai plus loin. Enfin, soulignons que c'est également de cette définition de la professionnelle compétente dont il est question dans le Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux de l'OTSTCFQ (OTSTCFQ, 2012, p. 5).

2.2 Définitions élargies du concept de réflexivité

« Si les hommes sont les seuls à pouvoir faire des « erreurs », ils sont aussi les seuls à pouvoir les corriger » (Le Boterf, 2002)

Le Boterf (2006b) identifie la réflexivité comme une dimension de la compétence professionnelle. D'ailleurs, le développement de cette compétence est une préoccupation qui prend de l'ampleur et qui figure de plus en plus dans les programmes de formation, mais aussi dans les référentiels de compétences. C'est le cas pour les travailleuses sociales, les psychologues entre autres, ainsi que dans plusieurs programmes en enseignement et en sciences de la santé pour ne nommer que ces secteurs.

Avant de définir le concept, deux aspects me semblent importants à préciser. D'abord, comme le titre de cette section en fait foi, mes lectures portant sur la réflexivité ont conduit à différents termes. En effet, en lien avec le concept « réflexivité », je retrouve aussi des expressions comme « posture réflexive », « pratique réflexive » et « réflexion ». Il m'apparaît pertinent de distinguer ces concepts. La posture réflexive correspondrait à la posture mentale nécessaire qui prédispose à la pratique réflexive. Avoir cette posture consiste à se tourner vers soi, à poser un regard sur ce que nous avons fait, sur comment nous avons réagi, soit sur notre propre expérience singulière plutôt que sur le contexte ou sur ce que les autres ont fait (Balas-Chanel, 2014). La posture réflexive exige de la curiosité et une bienveillance envers soi (Balas-Chanel, 2014). Quant à la réflexion, elle aurait une portée plus circonscrite et immédiate : elle se fait au regard d'un questionnement ou d'un problème précis à résoudre. La réflexion réfère ainsi à une situation spécifique: « Je pense au problème que j'ai rencontré et je cherche à le résoudre » (Balas-Chanel, 2014, p.33). La réflexion est donc centrée sur un problème spécifique. Elle peut se faire avant, pendant et après l'action, sans pour autant remettre en question l'ensemble de la pratique et ce

qui la sous-tend d'après la compréhension que j'en ai. Ce projet de recherche met principalement en lumière le concept de réflexivité à partir des écrits de différents auteurs.

2.2.1 La réflexivité selon Guy Le Boterf

Guy Le Boterf définit la réflexivité comme étant la capacité d'une professionnelle à se distancier non seulement par rapport aux situations rencontrées, mais aussi par rapport à sa propre pratique. Sans emprunter le terme réflexivité de façon constante, il parle de « savoir apprendre et savoir apprendre à apprendre » et de son importance dans le développement de la compétence. Selon lui, il s'agit de « savoir tirer des leçons de l'expérience », « de transformer son action en expérience ». De son point de vue, la pratique professionnelle est une occasion de créer du savoir : réfléchir sur sa pratique réelle amène à réaliser un travail d'abstraction et de conceptualisation par rapport à ses pratiques. La praticienne peut donc réinvestir son expérience lorsqu'il fait face à d'autres situations, sans pour autant appliquer une réponse identique à ce qui a été formalisé. Toujours de son point de vue, la réflexivité permet à la professionnelle de répertorier et de catégoriser les problèmes rencontrés, d'en dégager des typologies. Je peux comprendre que la « réflexivité » réfère davantage à la démarche qui permet d'en arriver à formaliser certains processus, certaines procédures. À ce sujet, cet auteur dit : « Apprendre de l'expérience, c'est d'abord nommer ce que l'on fait ». La réflexivité consisterait donc à passer du « faire » au « dire », soit de mettre l'action en mots. Enfin, l'apprentissage de la professionnelle par la réflexion sur ses actions lui permet de développer sa capacité à « conduire ses apprentissages » (Le Boterf, 2007, p. 57). Ceci signifie qu'en formalisant et en conceptualisant son action, de même que ce qui la sous-tend, la professionnelle en vient à voir ce qui lui serait utile en termes de ressources à acquérir pour poursuivre son développement professionnel.

2.2.2 La réflexivité selon : Dewey, Schön, Perrenoud, Lafortune, Collin

Les lectures sur la réflexivité et la pratique réflexive m'ont conduite à d'autres auteurs, tels que John Dewey, Donald A. Schön, Philippe Perrenoud et Louise Lafortune, entre autres. Voici donc comment ils la définissent.

D'abord, dans un ouvrage publié en 1933, soit « How we think » et cité par Pallascio et Lafortune (2004), John Dewey a traité du thème de la réflexivité. Selon ces auteurs, il aurait été source d'inspiration pour d'autres penseurs quant à ce concept. Dewey parle de « pensée réflexive » et la définit comme ceci : « une manière de penser consciente de ses causes et de ses

conséquences ». Selon lui, elle conduit à découvrir le sens de nos idées, d'où elles viennent et quel rationnel les sous-tend, de même que leurs impacts sur autrui ou sur le monde lorsque mises en pratique. Aussi, il traite de « l'expérience réflexive », comme du processus réflexif suivi par un individu et ancré dans son expérience (Pallascio, Daniel et Lafortune, 2004). Il tenterait de mettre en lien théorie et pratique, préconisant qu'une expérience peut enrichir d'autres expériences (Rozier, 2010).

Pour sa part, Donald A. Schön, philosophe et enseignant, parle de la réflexivité comme de « la réflexion dans l'action et sur l'action », mais aussi comme la réflexion sur ses propres modèles d'action. En parcourant son ouvrage *"Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel"*, j'ai pu dégager certains éléments qui définissent la pratique réflexive et ce qu'est un « praticien réflexif ». Il importe de mentionner que Donald Schön met en relief la facette « recherche » que comporte la réflexivité. Il rappelle qu'au début du vingtième siècle, la recherche scientifique a pris un essor important, alimentant les pratiques professionnelles de théories, de modèles ou de techniques permettant la résolution des problèmes. Certains domaines auraient aussi bénéficié de ces modèles scientifiques ressortant de la recherche. Cependant, je retiens des propos de cet auteur que, compte tenu des caractéristiques de certaines professions, telles que le travail social, les limites des modèles scientifiques se sont fait sentir. Devant l'unicité des situations rencontrées, leur complexité, les contextes d'instabilité et d'incertitude tant des situations que des environnements, les découvertes de la science appliquée ne s'avéraient pas toujours adaptées. C'est donc dire que les modèles scientifiques ne répondaient pas à tous les impératifs dictés par des situations réelles rencontrées dans la pratique (en travail social ici) et surtout inédites. Toujours selon Schön, pour y faire face, les praticiennes pouvaient opter pour deux postures : 1- se conforter dans les savoirs scientifiques en occultant le caractère particulier des situations problèmes (ce qu'il qualifie de demeurer dans les « hautes terres ») ou 2- opter pour une posture réflexive (ce qu'il qualifie d'aller dans les « basses terres ») (Schön, 1994). La pratique réflexive impliquerait que les praticiennes acceptent de déconstruire les façons de concevoir les problèmes, ainsi que les façons d'intervenir dessus, en puisant dans le savoir issu de leur agir professionnel.

Par ailleurs, l'auteur parle de « recherche-action ». Selon son propos, il s'agit là d'une forme de recherche qui trouve terrain dans la pratique. Ce savoir issu de la pratique et que la réflexivité permettrait de découvrir, Schön le conçoit comme un savoir tacite présent dans les actions posées par les praticiennes. Il indique que ces dernières en savent davantage que ce qu'elles disent.

Selon lui, la mise en mots de ce savoir par le biais de la réflexion sur l'action permettrait de formaliser le processus qui conduit à la définition du problème, à concevoir et à conceptualiser des interventions qui vont au-delà des modèles existants. Ceci mettrait en lumière cet « art » pour reprendre son terme, dont elles sont porteuses. Ce propos rejoint donc ce qui a été énoncé plus tôt, par Le Boterf et ensuite Dewey. Il départage la réflexion « dans » l'action de celle « sur » l'action. La recherche dans l'action se fait pendant l'agir professionnel. En travail social, je peux dire qu'elle se passe pendant l'intervention. La réflexion « sur » l'action se ferait donc suite à l'intervention, ce qui rejoint les propos de Le Boterf dans la distanciation de la praticienne par rapport à l'action. Au regard de ce qui est énoncé par Schön, la réflexion « sur » l'action doit permettre de découvrir de nouvelles façons de faire. Ainsi, devant un problème qui peut paraître insoluble, plutôt que de s'en tenir aux théories et catégorisations connues et éprouvées par la science, les intervenantes doivent donner un autre sens au problème et ainsi considérer de nouvelles façons de le résoudre. La réflexion « sur » l'action permettrait de dépasser les méthodes ou modèles déjà établis par le savoir fondamental et ainsi, de créer d'autres savoirs issus de la pratique. La praticienne questionnerait son intervention, mais aussi sa pratique de façon plus globale. Donc, bien que l'auteur utilise le terme « réflexion », sa définition paraît beaucoup plus proche de la réflexivité.

Au regard des écrits de Schön, je retiens que la formation théorique ou fondamentale doit s'accompagner de la formation à travers sa propre pratique, ce à quoi peut conduire la réflexivité. Comme le soutient cet auteur, bien que la réflexivité donne lieu à la création de nouveaux savoirs issus de la pratique, elle produit aussi d'autres effets. En ce sens, dans un article plus récent d'Isabelle Vidalenc et de Monique Malric portant sur les outils d'une démarche réflexive en lien avec la recherche, elles me semblent bien résumer le propos de Schön, auquel elles réfèrent d'ailleurs. Elles mentionnent que la réflexivité permettrait d'améliorer sa pratique et d'être plus efficace, d'observer comment se réalisent les tâches et ainsi de percevoir l'écart entre ce qui est prescrit et le réel, de valider sa pratique en terme de qualité, de lui donner un sens, d'améliorer sa confiance, d'accéder à une reconnaissance professionnelle, en plus de permettre l'émergence de nouveaux savoirs. (Vidalenc et Malric, juin 2013). Les auteures de cet article offrent un résumé de la pratique réflexive selon Schön qui m'apparaît pertinent pour clore avec cet auteur : « La pratique réflexive consiste à apprendre par et dans l'action, autrement dit, de compléter une formation académique par une formation par la pratique, et aussi de se former par l'analyse de sa propre pratique, pendant ou après celle-ci ».

Louise Lafortune professeure en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières a publié plusieurs ouvrages sur la réflexivité et sur les stratégies d'accompagnement dans le processus réflexif. S'appuyant sur les propos des auteurs Bishop et Cadet, elle définit la réflexivité en reprenant la citation suivante de Bishop et Cadet : « capacité de se percevoir et de percevoir ses propres actions comme objet de pensée intentionnelle et explicite » (Lafortune, 2015). Ainsi, elle explique que la réflexivité consisterait à repenser à ses expériences, à les expliciter de façon à les reconstruire. Selon elle, la réflexivité représente un « processus qui recouvre la pratique réflexive, la métacognition, le jugement professionnel, la pensée critique et la pensée créative » (Lafortune, 2015, p. 6). Ainsi, tout comme c'est le cas pour d'autres auteurs évoqués plus tôt, la réflexivité est, pour elle aussi, une prise de distance par rapport à sa pratique, à ses actions, à son processus d'apprentissage, ce qui conduit à la prise de décision et à la compréhension de la façon dont se développent les pensées et les idées. Elle ajoute aussi qu'il s'agit d'une prise de recul par rapport au développement du processus créatif. Elle laisse entendre que la curiosité et l'ouverture sont des attitudes qui prédisposent à la pratique réflexive, qui font donc partie de la posture réflexive tel qu'introduite plus tôt.

Pour sa part, Philippe Perrenoud traite de la réflexivité dans le domaine de l'éducation, mais aussi au niveau des sciences sociales. Il relie la pratique réflexive et la professionnalisation, définissant la réflexivité comme :

« La capacité d'un praticien de prendre sa propre pratique comme objet de réflexion, voire de théorisation. Se regarder fonctionner et aussi dysfonctionner, permet par exemple à un praticien de comprendre pourquoi, régulièrement, il s'échauffe, s'angoisse, perd son sang-froid, durcit son attitude ou se ferme à l'autre alors que la théorie, l'expérience ou les savoirs professionnels suggèrent le contraire. » (Perrenoud, janvier 2001, p. 9).

De son point de vue, s'engager dans une pratique réflexive, c'est se donner des moyens de poursuivre sa formation et d'assurer son développement professionnel. Aussi, comme chez d'autres auteurs, il départage la réflexion « dans » l'action, soit au moment où l'action se passe et la réflexion « sur » l'action tout comme Le Boterf et Schön. Cet auteur évoque les notions de « schèmes d'action » de Piaget et d'« habitus » de Bourdieu. D'abord Piaget, d'un point de vue psychologique, parle de « schème d'action » comme d'une structure des actions qui devient généralisable ou transposable à des situations comportant des ressemblances. Il parle de la réflexivité comme du phénomène de « réfléchissement », soit « les laisser revenir pour les

nommer, les faire exister, en prendre conscience afin de les mobiliser consciemment » (Balas-Chanel, 2012, p. 4). Quant à Bourdieu, de son point de vue sociologique, il conçoit « l'habitus » comme une loi partagée par un ensemble d'acteurs et qui structure les conduites humaines. Face à une situation, chaque individu effectue une sélection consciente ou non parmi l'éventail de réponses possibles au regard de son « habitus ». Que ce soit au regard d'un « schème d'action » ou d'un « habitus », je saisis, du propos de Perrenoud, que la réflexion dans l'action et sur l'action peut permettre de cerner ce qui amène à agir d'une façon ou d'une autre, d'en ressortir les éléments communs et transposables, d'envisager d'autres façons d'aborder un problème et ses solutions, de conscientiser et de formaliser le modèle d'action que le praticien utilise. Ainsi, le « praticien réflexif » (Schön, 1994) peut identifier des composantes de l'action qui se retrouvent dans les schèmes d'action ou dans l'habitus, mais aussi de les faire évoluer, d'en modifier des composantes de manière à les adapter aux situations. Tout comme pour Piaget ou Bourdieu, pour Perrenoud ces modèles d'action ne sont pas perceptibles à première vue. C'est-à-dire que l'on voit l'action, mais pas nécessairement tout ce qui a conduit à la mettre en œuvre. Par la pratique réflexive, il devient donc possible de « comprendre par quels enchaînements de raisonnements ou de réactions moins réfléchies nous posons des actes qu'ensuite nous regrettons » (Perrenoud, 2004, p. 2) que ce soit aux plans éthique ou tactique. Toujours selon lui, le développement de la posture réflexive passe par l'alternance de la formation théorique et de la formation pratique. Par conséquent, selon Perrenoud, il ne suffirait pas de « saupoudrer le parcours de formation de quelques séminaires d'analyse de pratiques ou de séances de réflexion sur les problèmes professionnels » (Perrenoud, janvier 2001, p. 4). De son point de vue, cette préoccupation de développer la capacité réflexive doit être transversale à l'ensemble d'un programme de formation. Par ailleurs, bien qu'il le formule en d'autres termes, il rejoint Schön à l'effet que la pratique réflexive s'appuie sur des savoirs. Schön parle davantage de théories, de sciences appliquées ou fondamentales et de sciences cliniques, Perrenoud les aborde en ces termes : savoirs d'expérience, savoirs experts et savoirs savants. Il avance que pour réfléchir sur sa pratique, « pour penser, pour observer, pour relier, pour analyser, il faut des concepts qui appartiennent à des champs conceptuels, à des typologies, à des fragments de théorie » (Perrenoud, 2004, p. 2). Enfin, selon lui, la pratique réflexive suppose que l'on accepte de ne pas avoir réponse à toutes les situations-problèmes rencontrées, que l'on dispose d'une capacité d'apprentissage et que l'on conçoive que la construction de ces solutions en situation de pratique est une compétence en soi (Perrenoud, 2001).

De son côté, Simon Collin, professeur à l'UQAM et chercheur au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante - Université du Québec (CRIFPE), relève trois éléments définissant la réflexivité. Dans le cadre d'une recherche visant à mieux comprendre les conceptions de la pratique réflexive entretenues par des stagiaires en enseignement auprès d'élèves de secondaire IV, trois éléments seraient ressortis. Les voici donc en résumé :

- La réflexivité s'ancre dans la pratique, dans l'action;
- La réflexivité est transversale : c'est-à-dire qu'elle se fait continuellement dans différentes sphères de notre vie, mais surtout que cette compétence se développe en formation initiale, mais représenterait aussi un moteur dans le développement des autres compétences professionnelles;
- La réflexivité porterait un caractère interactionnel, donc elle peut prendre forme, aller plus loin grâce au contact avec d'autres acteurs, soit le superviseur, les pairs par exemple. (Collin, 2011)

Des différentes définitions parcourues concernant la réflexivité, j'ai pu dégager des éléments qui, de mon point de vue, forment un tout représentatif de ce qu'elle est. Donc, mon choix est de faire usage de toutes ces définitions, mais en y relevant certaines nuances qui m'apparaissent complémentaires en travail social. D'abord, je retiens que la réflexivité est une prise de distance et une mise en mots par rapport à sa pratique et par rapport aux situations rencontrées. Elle amène à revoir ses positions quant à la définition des problèmes, de leurs solutions et des modèles habituellement utilisés et reconnus. La réflexivité implique donc de sortir de sa zone de confort et d'apprendre de l'agir. J'y vois deux volets : l'un davantage axé sur le développement professionnel de l'intervenante, donc dans une perspective plus individuelle et l'autre où on envisage les pratiques ou modèles conscientisés, mais aussi inventés, comme des façons d'enrichir le savoir collectif et la pratique collective. Bien entendu, je ne vois pas ce découpage comme étant pur chez la professionnelle.

Également, il m'apparaît que la réflexivité se fait selon le principe du dialogue. C'est-à-dire qu'il s'agit d'un dialogue d'abord avec soi, mais aussi avec les pairs, pour saisir le sens et les impacts de ses actions sur les personnes, les groupes ou les communautés vers qui elles sont dirigées. Le dialogue en est aussi un avec les pratiques ou les modèles reconnus, issus de la théorie, issus des conceptions qui font sens commun et que l'on peut remettre en question. Enfin, la réflexivité implique un sens critique, mais aussi créatif : il ne suffit pas de constater et de rester dans la critique. Il est nécessaire d'envisager d'autres possibilités qui parfois sortent des cadres préétablis, tant dans la définition des problèmes que dans la façon de les résoudre.

C'est donc cette définition recomposée, qui me guidera pour la suite de cette recherche.

2.3 Les niveaux de réflexivité et les boucles d'apprentissage, les types de réflexivité, les moyens et outils favorisant la réflexivité

En lien avec le thème de ce projet de recherche, il m'est apparu pertinent de situer certains auteurs et leur conception de la réflexivité, mais cette fois en termes de « niveaux » de réflexivité. En effet, mes lectures sur le parcours de professionnalisation de Le Boterf et sur le praticien réflexif de Donald Schön m'ont conduite à Chris Argyris qui traite de « boucles d'apprentissage », qu'il est possible d'associer à des niveaux de réflexivité. Cette catégorisation sera bonifiée avec l'apport de d'autres auteurs tels que Gregory Bateson ayant d'ailleurs inspiré Argyris (Marchand et Cayer, 2001). Par la suite, je traiterai de deux types de façon de « pratiquer » une pratique réflexive. Enfin, j'élaborerai sur différents moyens et outils d'accompagnement dans le développement de la réflexivité chez les futurs professionnels. Dans cette section et bien que le portrait ne soit pas encore complété, j'en profiterai pour faire état de ce qui prévaut dans le programme dispensé à l'École de travail social de l'Université de Sherbrooke.

2.3.1 Les boucles d'apprentissage : niveaux de réflexivité

Comme il a été mentionné plus tôt, la réflexivité consiste principalement à réfléchir dans et sur l'action, à se pencher sur ces modèles d'action de manière à les reconstituer. Ceci permet d'en retirer des apprentissages qui pourront être réinvestis dans des actions futures. De mon point de vue, la réflexivité peut être mise en lien avec différents niveaux d'apprentissage, soit des « boucles d'apprentissage », auxquelles certains auteurs se sont attardés. Je me suis basée, entre autres, sur les travaux de Chris Argyris et de Donald Schön, ainsi que de Gregory Bateson. Précisons que pour Bateson, je reprendrai un seul des niveaux qui est absent dans les travaux d'Argyris et Schön et qu'il a fait ressortir dans sa théorie de l'apprentissage. Ainsi, en faisant un amalgame de ce qui est amené par chacun des auteurs, vous retrouverez une typologie adaptée des boucles d'apprentissage, tout en situant sur quoi s'attarde la réflexivité. Je présente ici mon appropriation de ces différents éléments qui seront intégrés à mon cadre d'analyse.

D'abord, je réfère à un premier niveau inspiré de la théorie de l'apprentissage (Bateson, 1972 dans Marchand et Cayer, 2001). Selon lui, le sujet réagit à un stimuli, sans plus. Par exemple, si

l'alarme d'incendie retentit, il quitte les lieux. Donc, pour ce niveau, il n'y aurait pas de réflexion et encore moins de réflexivité.

En ce qui a trait au second niveau, soit la simple boucle d'apprentissage, selon Bateson, elle est en lien avec les actions posées par l'individu de façon mécanique, sur la base d'un apprentissage réalisé par cœur ou appliqué par simple habitude. Bateson donne comme exemple les tables de multiplication ou des dates historiques. Selon ce principe, peu importe que la réponse donne ou non les résultats escomptés, l'individu s'en tiendrait à l'apprentissage initial et continuerait de l'appliquer malgré tout; il ne retire pas d'apprentissage de l'expérience, ne remettant rien en question. Ici encore, il n'y aurait ni apprentissage, ni réflexivité selon Bateson (Bateson, 1972 dans Marchand et Cayer, 2001). Pour Argyris, dans la simple boucle d'apprentissage le professionnel modifie sa façon de faire sans remettre en cause son action et ce qui la sous-tend, ni les valeurs ou normes plus larges dans l'organisation où il se trouve par exemple (Argyris, 1995, p. 67; Le Boterf, 2007 p. 56). Les objectifs poursuivis par l'action ne seraient remis en question non plus. Donc, j'en retiens que la praticienne va modifier les stratégies qu'elle utilise dans l'immédiat. L'apprentissage se limiterait à la pratique professionnelle de l'individu, à modifier un comportement, ne se transposant pas dans l'organisation pour laquelle il œuvre selon ce que je retiens du propos d'Argyris. À ce niveau, le changement demeure centré sur le résultat : « Modifier l'acte sans toucher au programme maître qui a servi à la produire, c'est aller à l'échec, immédiatement ou à terme » (Argyris 1995, p. 67). Ceci induit que l'effet du changement demeure limité.

Le troisième niveau, soit l'apprentissage en double boucle, il consiste à modifier ses actions futures, mais aussi à prendre conscience de la logique et des paradigmes de référence ou théories qui sous-tendent l'action. Ici, la praticienne ne modifierait pas seulement son comportement, mais modifierait plus largement les modèles, valeurs, voire même réviserait ou abandonnerait les objectifs de départ qui étaient poursuivis par l'action. Même la définition du problème à résoudre peut être remise en question dans cette boucle d'apprentissage. Sans créer de nouveaux cadres d'analyse et d'action, il s'agit de changer sa perspective quant à la définition et la résolution d'un problème, à modifier son action, mais aussi à réviser et faire évoluer les « théories d'action » qui la guident (Argyris, 1995; Le Boterf, 2007).

Finalement, j'en arrive à l'apprentissage en triple boucle (Argyris et Schön, 2002; Le Boterf, 2006b, 2007). Selon ce qui est rapporté par Le Boterf, l'apprentissage en triple boucle consisterait à

« améliorer le fonctionnement des deux boucles précédentes » (Le Boterf, 2006b, p. 129). Ce niveau implique non seulement de remettre en question les théories de référence, les valeurs, les paradigmes de référence, mais aussi d'en créer d'autres à partir de ce que l'expérience lui révèle. La troisième boucle d'apprentissage est celle où une professionnelle modifie ou développe sa façon d'apprendre. L'auteur relève l'importance de la pratique réflexive et de l'accompagnement en ce sens afin de permettre à la professionnelle de cerner ses propres façons d'apprendre (Le Boterf, 2006b). Ce qui ressort aussi de cette boucle d'apprentissage, c'est qu'elle repart de ses apprentissages, les mettant à l'épreuve de façon à ce qu'ils génèrent d'autres apprentissages. Je retiens que la praticienne sort d'une logique d'adaptation, allant vers une logique de création, mais aussi de prise en charge de son développement professionnel. Quant à Argyris et Schön (2002), ils associent cette boucle au développement organisationnel. À ce stade, je comprends qu'il y a une réaction en chaîne, c'est-à-dire qu'il ne suffit plus d'une remise en question individuelle chez l'intervenante, mais plutôt d'une remise en question qui touche à l'ensemble des normes, des valeurs et des théories de l'organisation, incluant celles de chaque individu : le changement se veut collectif. Ils appellent aussi cette triple boucle « deutéro-apprentissage organisationnel », termes qu'ils empruntent à Bateson.

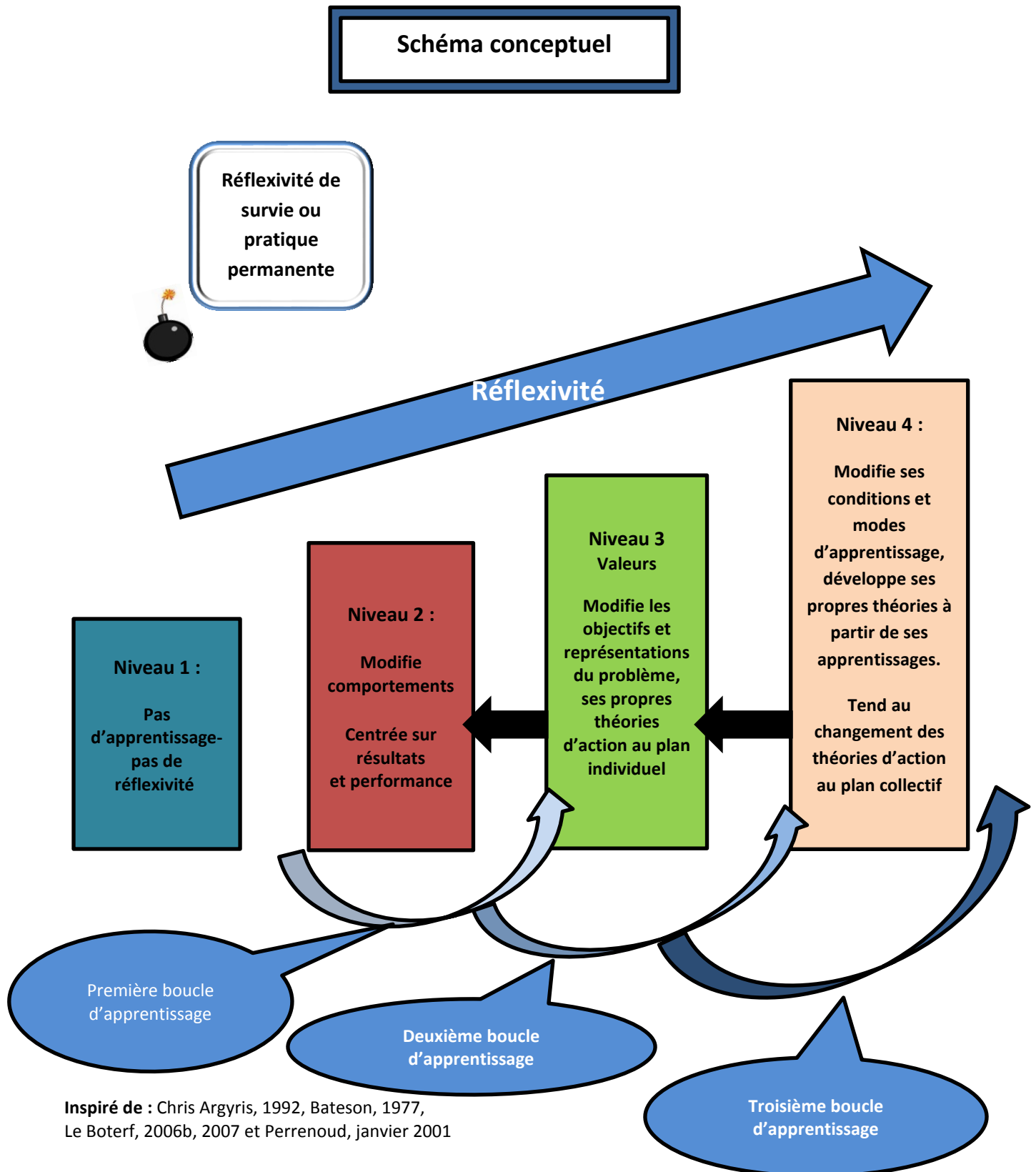
2.3.2 La réflexivité : de « survie » ou « permanente » ?

Selon Philippe Perrenoud, une praticienne peut faire preuve de réflexivité de façon ponctuelle, c'est-à-dire pour faire face à une situation urgente, où elle peut ressentir le sentiment de perte de contrôle. Elle peut aussi se montrer réflexive en d'autres temps que lors de situation de crise, ce qu'il qualifie de « posture réflexive plus permanente » (Perrenoud, janvier 2001, p. 4). Cette dernière renvoie davantage à la capacité de l'intervenante de se pencher sur sa pratique régulièrement, de la remettre en question continuellement. De son point de vue, que je partage, la pratique réflexive ne doit pas en rester au mécanisme de survie. Les exigences professionnelles et leur mouvance nécessitent une capacité de remise en question, un sens éthique et pour reprendre son propos, « une pratique régulière et banale du doute » (Perrenoud, janvier 2001, p. 4). Armelle Balas-Chanel apporte une nuance allant dans le même sens que Perrenoud, mais qui vient, selon l'analyse que j'en fait, tracer une ligne entre « réflexivité » et « pratique réflexive », termes entre lesquels j'oscille dans la rédaction de ce projet. Sa définition de la réflexivité rejoint en plusieurs points ce qui a été énoncé plus tôt par d'autres auteurs. Cependant, pour elle, la réflexivité devient une « pratique réflexive » lorsque l'on s'y soumet de

façon régulière (Balas-Chanel, 2012). Ces deux modes de fonctionnement dans l'exercice de la réflexivité m'apparaissent pertinents à intégrer au cadre conceptuel de mon projet. Ils supposent que la pratique réflexive peut se présenter uniquement en réaction face à des difficultés ou encore elle peut être utilisée de façon proactive, que des difficultés se posent ou non. Donc, il sera intéressant de déceler où se positionnent les diplômées.

Ces boucles d'apprentissage, ainsi que les types de réflexivité m'ont servi de cadre d'analyse afin de situer où se retrouvent les diplômées du programme de baccalauréat en service social ayant participé à cette recherche. Ceci a permis par le fait même de comprendre où elles en sont sur le plan de la réflexivité. La présentation des résultats et leurs discussions s'appuient sur ce cadre comme il sera vu dans les sections consacrées à ces aspects dans ce mémoire. Le schéma ci-dessous représente de façon synthétisée les boucles d'apprentissage dont il vient d'être question, de même que les types de réflexivité.

Schéma 1 : Schéma conceptuel



2.3.3 Quelques moyens et outils favorisant la réflexivité et portrait de ceux utilisés dans le programme actuel

La littérature fait état de nombreux moyens et d'outils qui sont parfois utilisés seuls, mais qui peuvent aussi être jumelés à d'autres (Lefebvre, 2013; Lafortune, 2015), afin d'accompagner les étudiantes dans le développement d'une pratique réflexive. J'en ai retenu quelques-uns que j'ai regroupés en cinq catégories :

- L'écriture réflexive
- Le portfolio
- L'entretien individuel ou de groupe
- L'analyse de pratiques
- L'analyse et la rétroaction vidéo

Je définirai ces moyens brièvement en y rattachant quelques exemples d'outils retrouvés dans les écrits. Mes choix se sont arrêtés sur ceux qui semblaient ressortir davantage au fil des lectures et je demeure consciente qu'il y en a toute une panoplie : chaque moyen et chaque outil peut se décliner de diverses façons dépendamment des auteurs consultés. Pour chacune des catégories, je ferai état de ce qui est mis en œuvre dans le cadre des activités de réflexivité et d'analyse des pratiques, mais aussi dans le cadre d'autres activités du programme. Comme la recension des pratiques présentes dans diverses activités du programme est toujours en cours, le portrait demeure incomplet à ce moment-ci.

L'écriture réflexive

L'écriture réflexive viserait la conceptualisation de la pratique et favoriserait l'articulation entre les savoirs formalisés et les savoirs pratiques. Ainsi, par l'écriture, s'instaure un dialogue qui permettrait d'une part de partager son mode de pensée, de le partager à autrui ce qui revient à l'externaliser. D'autre part, l'écriture réflexive permettrait aussi la construction de nouveaux savoirs, de se les approprier, ce qui revient à l'internalisation (Bouissou et Brau-Anthony, 2005, p. 114). Dans l'un de ses ouvrages publiés en 2015, Louise Lafortune propose une définition de ce qu'est l'écriture réflexive, se basant sur les propos de différents auteurs. Elle la différencie de l'écriture à proprement parler et de l'écriture professionnelle. Ainsi, l'écriture dans sa plus simple expression serait « un processus visant à laisser des traces sur un support à des fins de communication pour soi-même ou pour autrui ». (Cros, 2009, cité dans Lafortune, 2015). Cette

définition implique que l'écriture soit porteuse de sens et l'auteure mentionne qu'elle peut se décliner sous différentes formes. Quant à l'écriture professionnelle, elle correspond aux écrits qui doivent être réalisés dans le cadre de sa profession. Ces écrits font partie d'exigences professionnelles et, n'étant pas réalisés dans une perspective d'analyse et de changement de sa pratique ou de développement de compétences professionnelles, ils ne comporteraient pas la dimension réflexive. En se rapportant à d'autres auteurs soit Cros et Steadman, 1996, Freeman, 1998 et Kincheloe, 2003, l'auteure pose des nuances en ce qui a trait aux mémoires professionnels ou à la recherche-action : de par leur visée de recherche, ces écrits peuvent être réflexifs. L'écriture réflexive se caractériserait par son aspect formateur : elle doit permettre de faire des liens, de donner du sens aux situations rencontrées. Toujours selon Lafortune, l'écriture réflexive permettrait de structurer sa pensée, de faire des prises de conscience et de prendre un recul par rapport à son action. De plus, elle contribuerait à la construction de l'identité professionnelle ainsi qu'à l'émergence de savoirs issus de l'expérience qui pourront faire l'objet de discussion avec d'autres acteurs. La pratique professionnelle en ressortirait améliorée.

Parmi les outils d'écriture réflexive, notons le journal de bord à titre d'exemple. Dans un article faisant état d'une recherche ayant porté sur les outils en soutien au développement de la pratique réflexive chez des enseignantes et enseignants débutants, la professeure Julie Lefebvre fait état des résultats d'expérimentation de cet outil. Elle relève d'une part que le journal de bord permettrait l'introspection. Puis, du point de vue des personnes ayant participé à son étude, il aurait permis d'approfondir leur réflexion, la prise de distance pour mieux comprendre l'action. Il aurait aussi facilité l'émergence de solutions ainsi qu'une analyse à différents niveaux sur leur rôle à l'intérieur du programme, mais aussi dans l'établissement d'enseignement et pour d'autres à un niveau plus macro encore (Lefebvre, 2013).

Actuellement, dans le programme en service social, l'écriture réflexive s'actualise par le biais de quelques outils répertoriés jusqu'à maintenant. Ainsi, le journal de bord est utilisé dans le cadre des stages deux et trois. Il permet aux étudiantes de noter leurs apprentissages, de même que leurs réflexions au regard de divers aspects de la pratique auxquels elles sont confrontées et de témoigner de leur évolution. Le journal doit être réutilisé en supervision. Par ailleurs, en fin de formation, les étudiantes ont à réaliser deux productions écrites de « fin de formation » pour reprendre les termes de Lafortune (2015, p. 11), soit le Projet de fin d'études et un travail final dans le cadre de l'activité Réflexivité et analyse des pratiques. En référence au plan de cours de l'activité, pour ce dernier travail, elles ont à poser un regard analytique sur leurs apprentissages,

comment ils se sont transformés, sur les différents enjeux en travail social (éthiques, théoriques et pratiques). Elles doivent référer aux différents concepts relatifs à l'identité professionnelle en faisant le lien avec leur propre développement à ce niveau. Ce travail leur permet de se situer dans la formation, de réaliser un bilan et de s'identifier comme futures professionnelles en travail social (Plan de cours, TRS 410, Michèle Vatz-Laaroussi, automne 2015). Enfin, me basant sur la description donnée, un dernier outil, que je conçois comme de l'écriture réflexive, consiste en une cartographie des ressources rattachée spécifiquement à l'activité « Réflexivité et analyse des pratiques ». Les étudiantes doivent concevoir un schéma appelé une « cartographie des ressources », assorti d'un commentaire explicatif où elles ont à se situer dans leur parcours. Donc, elles font état des différentes ressources acquises depuis le début de la formation, de celles qui sont en voie d'acquisition et des défis pour la suite de leur formation. Elles ont aussi à identifier des éléments de leur identité professionnelle en construction. Cette cartographie est remaniée tout au long du parcours de façon à faire état de leur progression.

Le portfolio comme démarche individuelle

Bien que le portfolio n'ait pas été officiellement mis en place pour les membres de la communauté étudiante que je solliciterai dans le cadre de mon projet, j'ai décidé d'en toucher quelques mots. En effet, dès la mise en place du nouveau programme, l'usage de cet outil avait été annoncé dans l'activité « Réflexivité et analyse des pratiques ». Les étudiantes avaient la possibilité de le construire de façon autonome sur support physique ou numérique. Le portfolio permet de conserver « une trace des travaux, réalisations ou apprentissages réalisés par une personne pendant une certaine période » (Service de soutien à la formation, Université de Sherbrooke, 2010, site Internet consulté le 18 juin 2016). Toujours selon cette source, lorsque l'on parle de portfolio d'apprentissage de développement professionnel et d'évaluation, trois autres éléments le caractériseraient :

- Le contenu s'organise de façon à témoigner de la progression de la personne, entre autres au plan du développement de ses compétences;
- Des réflexions sur ses apprentissages, ses pratiques et sur le cadre plus général de l'intervention peuvent y être déposées;
- Il sert de moyen d'évaluation formative ou sommative ou d'auto-évaluation. (Service de soutien à la formation, Université de Sherbrooke, 2010)

Les éléments qu'il peut contenir passent par ce qui est plus personnel soit par exemple, le relevé de notes, des réflexions marquantes, la réécriture des situations présentées en groupe d'analyse de pratiques. D'autres documents témoignant de son développement professionnel pour chaque année, mais aussi globalement à la fin du parcours y sont déposés. Par exemple, il pourrait s'agir de cibler une compétence à développer plus spécifiquement en cours d'année et expliciter sa démarche de formation envisagée au regard de la compétence à développer (Petignat, 2010, p. 3).

En ce qui a trait à l'utilisation du portfolio dans le programme de baccalauréat actuel, il s'agit d'un outil en développement. Il se déploie en version électronique et les apprenantes doivent déposer des documents qu'elles jugent significatifs dans le cadre de leur formation, dont à titre d'exemples : des travaux qu'ils ont réalisés, des articles marquants, des réflexions au regard de la pratique, de leurs valeurs en lien avec celles du travail social, de leur trajectoire personnelle, de l'identité professionnelle pour ne donner que ces exemples. Elles y ajoutent chaque année la cartographie des ressources réalisées et la réflexion inhérente. Actuellement, le portfolio est réalisé de façon autonome et volontaire.

Les entretiens individuels ou de groupe

Le développement de la réflexivité peut être favorisé par certains types d'entretien que ce soit en individuel ou en groupe. Dans un article faisant état d'une recherche s'intéressant à la démarche réflexive par rapport à l'activité de recherche justement, Isabelle Vidalenc et Monique Malric en abordent quelques types. Elles les ont expérimentés auprès de chercheurs, pour qui une démarche réflexive s'avérait nécessaire afin de leur permettre d'explicitier leurs actions et de conscientiser leurs compétences. Bien qu'il existe d'autres types d'entretien, elles ont donc utilisé une combinaison de l'entretien non directif de Carl Rogers, de l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch et de l'entretien d'auto-confrontation issu de la théorie de Von Cranach (Vidalenc et Malric, 2013).

En ce qui concerne l'entretien non directif de Carl Rogers, il aurait l'avantage de permettre la libre expression sur un thème, alors que le rôle de l'enquêteur consiste davantage à refléter les mots utilisés ainsi que, les idées et les émotions exprimées. Ce type d'entretien permettrait de faire émerger ce qui a été oublié lors de l'intervention, les savoirs insoupçonnés ou nouveaux mis en action et jusque-là inconscients, donc d'extérioriser les dialogues internes et sociaux. L'entretien d'explicitation quant à lui permettrait la mise en mots de ce qui est inconscient ou implicite dans

la réalisation d'une action. Les questions sont orientées de façon à faire ressortir le déroulement de l'action de la façon la plus détaillée possible. Accéder aux faits quant au déroulement de l'action mettrait en lumière les raisonnements mis en œuvre, les buts réels de l'action et non seulement ceux visés, de repérer les savoirs théoriques qui ont été effectivement utilisés, de cerner les représentations ou préconçus qui sont présents dans l'action et qui peuvent poser difficulté (Vermersch, 2006). Contrairement à l'entretien non directif de Rogers, il place l'emphase sur le vécu de l'action, soit sur son déroulement détaillé de l'action, plutôt que sur l'expression du vécu et des émotions à proprement dire. Quant à l'entretien d'auto-confrontation de Von Cranach, il consisterait à confronter un ou plusieurs individus à leurs actions, de faire l'analyse d'une activité avec pour objectif de découvrir autre chose que ce qui est déjà connu, planifié. L'analyse peut être faite à partir de vidéos illustrant l'action réalisée par la ou les personnes ayant posé les actions. Selon Lefebvre (2013), la praticienne qui a posé l'action peut aussi verbaliser sa réflexion à ce qu'elle nomme un « accompagnateur témoin » (un professionnel expérimenté par exemple).

Pour faire de nouveau le parallèle avec le programme actuel en service social, la recension des pratiques actuelles ne permet pas de confirmer l'utilisation de l'un ou l'autre de ces types d'entretien. Ce qui ressort cependant c'est qu'ils ne sont pas utilisés dans le cadre des activités de réflexivité et d'analyse de pratique. Il faudra vérifier ce qu'il en est lors des rencontres de supervision en stage.

Analyse des pratiques

Les écrits me conduisent généralement vers l'analyse des pratiques selon des modalités de groupe (Blanchard-Laville et Fablet et al. 2003; Balas-Chanel, 2014). C'est donc ainsi que je l'aborderai selon la compréhension que j'en ai. D'une part, l'analyse des pratiques tient compte des contextes institutionnels et relationnels donnés et qui influencent la pratique. Elle ne vise pas à travailler sur des techniques professionnelles, s'inscrivant plutôt dans la perspective de problématiser une situation autrement, d'ouvrir sur d'autres hypothèses de résolution qui sortent du cadre des aprioris, des routines établies en fonction des normes de l'institution, de balises relationnelles instituées soit par l'institution, par les préconçus des acteurs ou par les normes professionnelles, entre autres.

De façon générale, reprenant les étapes de Minary (dans Blanchard-Laville et Fablet, 2003), voici comment se déroule un groupe d'analyse des pratiques :

- Présentation d'une situation problème par un participant du groupe : description de la situation, du contexte des contacts avec les autres (que ce soit des collègues ou des usagers des services), les actions posées et leur déroulement.
- Travail d'explicitation : les participants posent des questions de clarification afin de mieux cerner le sens de ce qui a été dit ou non par la personne qui a présenté. Il s'agit ici de mieux comprendre et non d'analyser la situation, de juger, d'interpréter ou de conseiller. Donc on ne réagit pas à la situation en elle-même, mais plutôt à ce qui s'en est dit.
- Le travail d'analyse en collectif professionnel : chacun partage sa vision du problème, ses propres aprioris ou « allants de soi » (Blanchard-Laville et Fablet, 2003, p. 31). À cette étape, les objectifs sont de « susciter une déprise des idées « toutes faites », qu'elles viennent du sens commun ou des théories » (Blanchard-Laville et Fablet, 2003, p. 57) et de favoriser un recentrage sur ce qui importe pour l'utilisateur par exemple, et non sur « ce qui est accessible et faisable, ou narcissiquement payant pour le professionnel ». (Blanchard-Laville et Fablet, 2003, p. 57)
- La dernière étape consiste à redonner la parole à la personne qui a présenté la situation dans le but de donner ses impressions, sans nécessairement nommer ce qu'elle fera des nouvelles hypothèses dégagées.

Il est aussi mentionné dans cet ouvrage, qu'un écrit présentant la séquence de la situation peut être réalisé avant sa présentation, ce qui constitue déjà une étape de structuration et d'analyse.

D'après les données recueillies jusqu'à maintenant concernant les moyens et outils déployés dans le programme en service social, les groupes d'analyse de pratique tel que ce que je viens de les définir, ne sont pas présents dans les activités de réflexivité et d'analyse des pratiques. Il y a eu des activités réalisées en sous-groupes où les étudiantes ont été amenées à échanger sur des contextes de pratique, des malaises vécus par rapport à certaines clientèles ou à partager leur analyse d'une intervention réalisée dans le cadre d'ateliers d'apprentissage de l'intervention. Pour en avoir animé quelques-uns, ces groupes se limitaient à des échanges sur des aspects plus techniques du travail social. Par ailleurs, dans certains cours, il y a des séminaires en sous-groupes où les étudiantes sont appelées à échanger sur des concepts inhérents au travail social, sur des aspects éthiques et déontologiques, sur leur vécu par rapport à certaines problématiques, clientèles ou situations d'intervention (dans le cadre du stage 1, entre autres). Il apparaît que ceci relève davantage de l'ordre de la réflexion, du développement de l'esprit critique et de l'expression

et de l'articulation d'opinions. Bien que ces moments demeurent pertinents de mon point de vue, ils ne relèvent pas comme tel de l'analyse des pratiques.

L'analyse et la rétroaction vidéo

En ce qui a trait l'utilisation de la vidéo, je me suis référée à un ouvrage de Gérard Mottet, qui fait suite à une recherche portant sur la vidéo-formation, utilisée dans le domaine de l'enseignement. D'abord, il est expliqué que la vidéo-formation consiste par exemple à filmer une activité ayant fait l'objet d'une simple observation par les étudiantes. L'enregistrement permet de constater des aspects particuliers de la réalité de la pratique ou encore de faire un retour réflexif. Cet outil comporte des visées pratique et théorique. Au plan de la pratique, le visionnement permet de reconstruire l'action, d'analyser sa pratique dans le but de la réajuster. La vidéo peut aussi servir à la « modélisation ». Au plan théorique, elle permet de percevoir l'écart entre ce qui était planifié et ce qui s'est réellement fait dans l'action, de voir quelles connaissances ont été mise en œuvre et celles qui sont manquantes, ainsi que de cerner les aspects théoriques spontanément utilisés. (Mottet, 1997). Elle permet aussi de faire tout une variété d'apprentissages dépendamment où on pose le regard, comme par exemple si on se réfère au travail social, elle permet de se concentrer soit sur sa propre action, soit sur la personne avec qui on intervient. L'auteur décline l'usage de la vidéo-formation en quelques catégories, que je résumerai ici, tout en adaptant pour mieux rattacher au contexte du travail social:

- L'observation : la vidéo permet de filmer ce qui aurait pu être observé en direct. Bien que ceci ne remplace pas l'observation directe, il s'agit de filmer une intervention qui dans notre cas pourrait issue d'un atelier d'apprentissages par exemple. Laissant un document tangible, cette vidéo peut être revue par les étudiantes. Ceci permettrait d'aller au-delà de l'observation du contenu pour tenir compte de la situation, des comportements et des interactions en présence. L'auteur mentionne aussi que ce serait un outil permettant de structurer l'observation.
- L'autoscopie : ici, l'étudiante est filmée en situation d'intervention et visionne par la suite. Elle peut ainsi se voir dans l'action, observer ses comportements, les intentions sous-tendant l'action et ce qui est effectivement réalisé. Ce visionnement et l'analyse peuvent se faire en individuel ou en groupe et aussi être filmée, de façon à réaliser l'analyse à un autre niveau. Ceci permet d'élargir les réflexions à « la représentation de la pratique enseignante et des modèles sous-jacents ». (Mottet, 1997, p. 54)

- Le micro-enseignement : lors de l'autoscopie, des points « critiques » peuvent ressortir et le micro enseignement consisterait à mettre un focus sur ces points particuliers, à en faire l'analyse et à refaire un essai, soit expérimenter à nouveau. Donc, l'idée de reprise distingue de l'autoscopie particulièrement au regard de la possibilité de faire un nouvel essai en lien avec l'analyse. Cette forme d'utilisation de la vidéo peut se faire dans l'optique d'acquis individuels au plan des habiletés, mais aussi dans une perspective de groupe où l'on vise « l'expérimentation collective de stratégies » (Mottet, p. 57). Ici on se retrouve davantage dans une vision plus globale de la pratique, une mise en commun des apprentissages est davantage favorisée. J'en retiens aussi que cette perspective amène non seulement sur les éléments critiques, mais sur l'ensemble de la stratégie d'intervention qui sera portée par l'ensemble du groupe. Ces deux modes de micro-enseignement sont figés sur caméra, devenant un matériel d'analyse.

Toujours en posant un regard sur ce qui se fait actuellement dans le programme, l'utilisation de la vidéo en matière de réflexivité n'est pas encore très développée. Les étudiantes ont eu accès à au moins une vidéo de leurs propres interventions, réalisées dans le cadre des ateliers d'apprentissages de l'intervention ou de l'agir en situation de pratique. Elles ont eu à en faire une analyse, avec une grille de réflexion pour les guider. Les informations demeurent à compléter afin de voir jusqu'où va la réflexion ou la réflexivité.

En conclusion de ce chapitre, j'ai présenté en quoi consiste le parcours de professionnalisation autour duquel s'articule le programme de baccalauréat en service social de l'Université de Sherbrooke. Par la suite, j'ai décliné des définitions de la réflexivité et de concepts associés, comme la pratique réflexive, la posture réflexive et la réflexion. Des niveaux de réflexivité, de même que des types de réflexivité ont été abordés. Puis enfin, j'ai répertorié les moyens favorisant la réflexivité qui m'apparaissaient significatifs et apparentés à ce qui se fait déjà dans le programme. Tous ces éléments seront repris plus loin et me serviront dans un premier temps à la collecte de données auprès de diplômées et diplômés issus du programme de baccalauréat actuel. Ces données seront croisées et analysées à partir de ce que je viens de présenter. Ce travail d'analyse permettra de voir où se situent les participantes au regard de la définition de la réflexivité, des niveaux et types de réflexivité et par quels moyens elles y arrivent.

Chapitre 3 Méthodologie de la recherche

3.1 Question et objectifs de recherche

Cette première section au regard de la méthodologie présente d'abord la question de recherche. Viennent ensuite les objectifs poursuivis dans le cadre de cette recherche.

3.1.1 La question de recherche

L'objet de recherche de ce mémoire est la réflexivité comme processus menant à la conceptualisation et à la formalisation de ses modèles de pratiques, mais aussi à l'analyse de sa pratique et des pratiques. Ainsi, la question de recherche découlant de ce problème se pose ainsi :

- Quelles représentations de la réflexivité ont les diplômées du programme de baccalauréat en service social de l'Université de Sherbrooke, bâti selon un parcours professionnalisant et comment se déploie la réflexivité dans leur pratique?

3.1.2 Objectifs de recherche

En lien avec les différents éléments ressortis dans le cadre conceptuel, l'objectif général de cette recherche consiste à :

- Comprendre comment se déploie la réflexivité chez les diplômées du baccalauréat en service social construit selon un parcours professionnalisant.

Afin d'y arriver, des objectifs spécifiques, en lien avec les dimensions présentées dans le cadre conceptuel, ont été identifiés :

- a) Documenter les définitions de la réflexivité chez les diplômées;
- b) Documenter les niveaux de réflexivité présents chez les diplômées;
- c) Repérer des types de réflexivité développés chez les diplômées;

- d) Documenter les moyens par lesquels passe le développement de la réflexivité selon leur point de vue;
- e) Émettre des recommandations en lien avec les activités de réflexivité, afin d'en favoriser l'ajustement, le développement et un déploiement plus optimal.

3.2 Méthodologie

Dans cette seconde section, je présente le type de recherche choisi pour la réalisation de ce mémoire. Par la suite, les stratégies d'échantillonnage et le portrait des personnes rencontrées seront traités. Je poursuivrai avec ce qui a trait à la collecte et à l'analyse des données. Suivront les considérations éthiques ainsi que les limites et les biais relatifs à cette recherche. Je terminerai avec le calendrier selon lequel s'est réalisé ce mémoire.

3.2.1 Type de recherche privilégié

Cette recherche s'est inscrite dans méthodologie qualitative. D'une part, ce choix a reposé sur le fait que le programme actuel est en vigueur depuis 2012 : les activités de réflexivité et d'analyse des pratiques n'ont pas fait l'objet de recherche systématique dans notre École à ce jour. Par rapport à l'ancienne version du programme de baccalauréat, elles demeurent un aspect innovateur, dont la portée réelle méritait d'être explorée. D'autre part, je me suis attardée à un processus complexe, soit l'actualisation d'une pratique réflexive par les étudiantes en service social. Ces deux caractéristiques, soit l'aspect innovation et l'aspect complexité, ont justifié ce choix de la méthodologie qualitative (Marshall et Rossman, 1989, cité dans Poupart et al. 1997, p. 88). Ce projet s'est situé dans une perspective exploratoire et descriptive. L'attention a été dirigée vers les perceptions qu'ont les participantes de la réflexivité, de leur expérience en lien avec cette dimension, tant dans leur formation que dans leur pratique actuelle. Bien que les différents acteurs reconnaissaient non seulement la pertinence, mais aussi les difficultés en lien avec cette activité, la perspective exploratoire et descriptive a permis de documenter cette réalité concrètement et par conséquent ce choix apparaissait approprié (Deslauriers et Kérisit dans Poupart et al. 1997, p. 88).

3.2.2 Stratégie d'échantillonnage

La réalisation de ce projet de recherche a reposé sur la participation volontaire de diplômées du baccalauréat en service social. En effet, parler de sa pratique, de ses pensées et réactions en intervention, des impasses rencontrées ou même des bons coups réalisés peut s'avérer délicat, particulièrement pour de jeunes professionnels. Donc, j'ai considéré qu'il s'agissait d'un thème où il peut être difficile d'interroger les gens et ce type d'échantillonnage s'avérait pertinent (Gauthier, 1998, p. 196).

Donc, tel qu'énoncé brièvement plus tôt, la population-cible était constituée de diplômées du baccalauréat en service social de 2015 et de 2016. Elles sont toutes issues du programme revu selon un parcours de professionnalisation et ont participé aux activités de réflexivité et d'analyse des pratiques. Des 12 personnes ayant manifesté un intérêt pour participer à ce projet de recherche, neuf entretiens se sont concrétisés. Les participantes ont été sollicitées par un courriel via leur adresse USherbrooke toujours active. Les étudiantes à la maîtrise ont aussi été sollicitées et invitées à acheminer le message à leurs anciennes collègues de classe. Deux personnes issues de chacune des cohortes ont été sollicitées personnellement et encouragées à diffuser l'invitation auprès de collègues de travail actuels ayant gradués en 2015 ou 2016. Enfin, avec l'autorisation du Service des communications et de la direction de l'École, un affichage a été fait à l'intérieur de la Faculté des lettres et sciences humaines, particulièrement à l'École de travail social.

Les entretiens se sont déroulés en juin et juillet 2017. Parmi les personnes interrogées se retrouvent deux hommes et sept femmes. Elles sont réparties sur les deux premières cohortes graduées dans le programme de baccalauréat revu, à raison de quatre personnes participantes issues de la cohorte de 2015 et cinq autres issues de la cohorte 2016. Leurs expériences d'intervention varient de deux mois à deux ans et un mois. Bien que toutes aient une expérience en travail social, il est à noter qu'une personne parmi ce groupe ne travaillait pas en intervention directement reliée au travail social au moment des entretiens. Comme sa pratique actuelle demandait de mettre en œuvre des compétences et connaissances issues de sa formation en travail social et que lors de la préparation du projet de recherche j'avais anticipé la situation et ouvert sur cette possibilité, j'ai retenu sa candidature. Ainsi, peu importe la durée ou le moment de leurs expériences, toutes répondaient à ce critère et avaient eu des occasions de « réflexivité » sur leur pratique.

Aussi, fait à noter, au moment où se sont déroulés les entretiens, deux des personnes participantes à la recherche amorçaient ou complétaient une maîtrise en service social, tandis qu'une autre avait amorcé un certificat dans un champ connexe au travail social. Une quatrième personne interrogée détenait deux certificats avant l'entrée au baccalauréat dans des disciplines reliées à l'intervention. Pour des raisons de confidentialité, j'ai choisi de ne pas nommer ce champ et ces disciplines connexes. Le tableau ci-dessous dresse un portrait des diplômées rencontrées.

Tableau 2 : Caractéristiques des diplômées rencontrées

	Année de diplomation	Nombre de mois ou d'années d'expérience	Institutionnel	Communautaire	Trajectoires/clientèle	Mécanismes en place pour réfléchir sur sa pratique
Diplômé 01	2016	13 mois	X		<ul style="list-style-type: none"> Personnes âgées en perte d'autonomie 	Supervision clinique, rencontre de co-développement, formations à l'interne
Diplômé 02	2016	15 mois	X		<ul style="list-style-type: none"> Enfance jeunesse famille, Jeunes en difficultés Santé mentale 	Supervision clinique
Diplômé 03	2015	2 mois		X	<ul style="list-style-type: none"> Santé mentale 	Réunions cliniques en équipe Formations
Diplômée 04	2015	2 ans et 1 mois	X		<ul style="list-style-type: none"> Enfance jeunesse famille Urgence-détresse 	Consultation ponctuelle de la conseillère clinique, échanges informels entre pairs
Diplômé 05	2015	1 an et 10 mois	X		<ul style="list-style-type: none"> Personnes âgées en perte d'autonomie 	Supervision clinique, rencontres de co-développement, mentorat formations à l'interne

	Année de diplomation	Nombre de mois ou d'années d'expérience	Institutionnel	Communautaire	Trajectoires/clientèle	Mécanismes en place pour réfléchir sur sa pratique
Diplômé 06	2015	2 ans et 1 mois	X		<ul style="list-style-type: none"> Centre jeunesse- Application des mesures Urgence-détresse 	Supervisions cliniques individuelles, rencontres de co-développement, formations à l'interne Rencontres de pondération de la charge de cas avec chef de service
Diplômé 07	2016	1 an	X		<ul style="list-style-type: none"> Personnes âgées en perte d'autonomie 	Supervision clinique, mentorat Rencontres de co-développement, consultation ponctuelle de la conseillère clinique
Diplômé 08	2015	10 mois		X	<ul style="list-style-type: none"> Organisme famille (enfants, dimension interculturelle) 	Échanges informels entre pairs
Diplômé 09	2016	5 mois		X	<ul style="list-style-type: none"> Déficiences intellectuelle 	Consultation ponctuelle de la coordonnatrice Réunions cliniques en équipe

3.2.3 Collecte de données

Pour la collecte de données, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées. Étant donné qu'un des objectifs était de comprendre de manière approfondie la représentation et la définition donnée à la réflexivité par les diplômées et qu'il s'agit là d'un phénomène complexe (Savoie-Zajc dans Gauthier 1997, p. 268), ce type d'entretien me semblait tout indiqué. Il a permis d'introduire des thèmes reliés à la question de recherche et au cadre conceptuel, tout en laissant une certaine liberté aux participantes interrogées, les encourageant à répondre aux questions ouvertes relatives au thème présenté à leur façon (Mucchielli, 2002, p. 109). Bien entendu, tel que relaté dans la littérature, ce type d'entretien exigeait une attitude semi-directive (Mayer et St-Jacques, 2000, p. 119), permettant de demeurer centrée sur les thèmes. Le nombre de personnes rencontrées est de neuf et un nombre d'entrevues proportionnel a été réalisé. Pour déterminer ce nombre, je me suis appuyée sur les propos de Savoie-Zajc (Gauthier, 1997). D'une part, elle mentionne qu'il n'est pas simple de fixer le nombre de personnes à inclure et rapporte que ce nombre serait de l'ordre de ce qui est habituel pour ce type de recherche. Par ailleurs, afin de baliser plus clairement et bien que je ne prétendais pas produire un « sens complet » (Savoie-Zajc dans Mucchielli, 2002, p. 204), j'ai tenu compte du principe de saturation des données. Vu la complexité du phénomène observé, le but était « de produire un savoir riche, adéquat et nuancé, intimement rattaché aux contextes à l'intérieur desquels ils auront été produits. » (Savoie-Zajc dans Mucchielli, 2002, p. 204). Par ailleurs, lors de la soutenance du projet de recherche, le jury a suggéré de limiter le nombre d'entrevues à dix.

Vu la perspective exploratoire et descriptive de mon projet, l'utilisation de l'entrevue semi-dirigée a contribué à « rendre explicite l'univers de l'autre » (Savoie-Zajc dans Gauthier 1997, p. 268), cet univers étant la définition de la réflexivité et comment elle s'actualise pour chacun. J'ai donc pu avoir un « accès direct à l'expérience des individus » (Savoie-Zajc dans Gauthier 1997, p. 281).

Quatre grands thèmes ont été abordés dans le cadre des entrevues : la définition de la réflexivité selon le point de vue de chaque personne participante, la mise en œuvre de la réflexivité et les apprentissages en découlant, les situations et moments où la réflexivité se manifeste, les moyens et outils utilisés pour favoriser la réflexivité, que ce soit ceux significatifs retenus du parcours de formation ou ceux mis en œuvre dans le milieu de pratique. Ces thèmes se reliaient au cadre conceptuel. Des questions « ouvertes, courtes et neutres » (Savoie-Zajc dans Gauthier, 1997, p. 278) ont été posées afin de permettre aux participantes de préciser le propos ou de l'illustrer. De

plus, au fil des entrevues l'impact ou les effets de la réflexivité sur leurs pratiques est un thème qui s'est imposé. Le canevas d'entrevue est disponible en Annexe 3.

3.2.4 Analyse des données

Ce projet de recherche faisant appel à une méthodologie qualitative, privilégiant le point de vue d'un groupe d'acteurs ciblés quant au thème de la réflexivité, il m'est apparu pertinent d'utiliser l'analyse de contenu pour réaliser l'analyse des données.

Selon Mucchielli (2002, p. 39), l'analyse de contenu se définit comme « un ensemble de méthodes d'analyse de documents, le plus souvent textuels, permettant d'explicitier le ou les sens qui y sont contenus et les manières dont ils parviennent à faire effet de sens ». Quant à l'Écuyer il mentionne que l'analyse de contenu permet, entre autres, de comprendre la « signification du comportement ou du phénomène étudié » (1990; p. 14). Cet auteur énonce certains objectifs généraux de cette méthode, dont de demeurer centré sur le point de vue de la personne et non sur celui du chercheur. Ceci s'arrimait avec les objectifs de compréhension présents dans mon projet. De plus, l'entrevue semi-dirigée utilisée apparaissait en cohérence avec cette méthode d'analyse, du fait qu'elle a offert cet accès au point de vue des participantes quant à la définition qu'elles donnent à la réflexivité.

Mayer et Deslauriers (2000) énoncent les différentes étapes de l'analyse de contenu : -Étape 1 : préparation du matériel, -Étape 2 : Préanalyse, -Étape 3 : L'exploitation ou le codage du matériel, -Étape 4 : L'analyse et l'interprétation des résultats. En lien avec ces étapes, j'ai eu à retranscrire les entrevues semi-dirigées sous forme de verbatim. Une partie de la transcription s'est réalisée en parallèle de la réalisation des entretiens. Il s'agit là des documents « textuels » dont fait état Mucchielli dans la définition donnée plus tôt. Comme il est mentionné dans Mayer (Mayer et Deslauriers 2000, p. 163), en cours de transcription, des commentaires ont été ajoutés en marge des verbatim afin de resituer le contexte de l'entrevue. Il pouvait s'agir du ton, d'éléments du non-verbal, de particularités survenues lors de l'entretien, de questionnements qui ont émergés ou de liens qui ne m'étaient pas apparus lors de la rédaction du projet, de propos plus marquants chez les diplômées rencontrées, à retenir au moment de l'analyse. J'ai aussi noté quelques impressions, constats au sortir de chacune des entrevues, m'inspirant du principe de journal de bord. La seconde étape de l'analyse de contenu est passée par une pré-analyse du matériel où j'en ai fait plusieurs lectures, visant à avoir une vue d'ensemble et à dégager des unités de sens.

Ceci m'a mené à déterminer certaines catégories au moment de l'étape de codification, tenant compte des objectifs d'analyse de contenu établis. Compte tenu que pour mon projet de recherche, il existait déjà un cadre conceptuel, j'ai compris à la lumière des propos de l'Écuyer, que ceci constituait « une structure de base » préalable (L'Écuyer, 1990, p. 18). Donc, ces catégories déjà prévues, ont nécessairement été considérées, puis enrichies du contenu ressortant du nouveau matériel. Ces catégories qui se sont ajoutées sont les déclencheurs de la réflexivité, de même que ses effets. Ainsi, je suis arrivée à croiser les éléments du cadre conceptuel avec ces autres catégories ayant émergées des entrevues, ce qui constitue un modèle d'analyse mixte (Mayer et Deslauriers, 2000, p. 166).

3.2.5 Considérations éthiques

D'emblée, j'aurais pu être confrontée aux enjeux de l'échantillonnage des participantes à cette recherche. Compte tenu que j'enseigne aux trois niveaux dans le programme, ayant été de surcroît responsable de l'activité Réflexivité et analyse des pratiques pour certaines cohortes, il m'est apparu inapproprié d'interroger des étudiantes actuellement inscrites. D'une part, comme je dois les évaluer dans le contexte des différentes activités pédagogiques donc, mon impartialité aurait été questionnable. Elles auraient été en droit de se demander si le contenu d'un entretien de recherche ou le refus de participer à une entrevue influenceraient ou non leurs résultats académiques. Je crois aussi, d'autre part, qu'il m'aurait été difficile de ne pas interpréter leurs réponses en fonction de ce que je connais d'elles dans le cadre des autres activités dispensées, ce même avec la meilleure volonté possible. Bien que ce ne soit pas automatique, ceci aurait pu engendrer des analyses faussées par rapport à leur cheminement sur le plan de la réflexivité. Et qu'aurais-je fait des apprenantes présentant des difficultés majeures, qui ne font que se confirmer lors de l'entretien de recherche? J'étais donc sensible à ce risque « d'étiquetage », ce qui a justifié mon choix de ne pas interroger d'étudiantes actuellement en formation.

Comme exposé dans mes stratégies d'échantillonnage, je me suis tournée vers les diplômées des deux premières cohortes ayant complété leur formation dans ce nouveau programme. Ce qui n'était pas sans risque non plus. En effet, le principal enjeu éthique perçu au départ, était de me trouver confrontée lors d'un entretien, à une jeune professionnelle en exercice qui a commis ou est en train de commettre une faute professionnelle grave, où il y a préjudice possible. Ceci comportait deux enjeux : étant moi-même travailleuse sociale, j'ai une responsabilité éthique en ce sens et à la fois je dois respecter mon rôle et ne pas m'aventurer dans de la supervision clinique

par exemple. La transparence et l'honnêteté auraient été de mise devant une telle situation lors des entretiens de recherche. Bien que j'aie prévu quoi faire devant une telle éventualité, en tenant compte de la confidentialité, de leur capacité à aller vers des ressources et de faire des choix, entre autres, cette situation ne s'est pas présentée.

3.2.6 Biais et limites possibles

J'ai cerné quelques biais possibles qui ont exigé une grande vigilance de ma part. D'abord, je ne pouvais faire abstraction de mon implication dans les activités de réflexivité et d'analyse des pratiques, de même que des échanges formels ou informels avec les collègues enseignants. Ces éléments contribuaient à ce que j'aie déjà une analyse de la situation, ainsi que des pistes d'action. Il m'a été nécessaire de les mettre en arrière-plan, afin de demeurer réceptive à ce que les personnes interrogées en entrevue m'ont appris.

Toujours en lien avec le fait d'être partie prenante de ces activités, j'avais une conception de la réflexivité en tant que telle, ce qui pouvait constituer un « biais associé à la relation intervieweur-interviewé » (Poupart et al. 1997, p. 193). Donc, ayant en tête des définitions de la réflexivité, il m'a fallu démontrer de l'ouverture quant à celles énoncées par les personnes rencontrées lors des entretiens de recherche. Ceci a signifié de ne pas laisser transparaître mes présupposés quant à la réflexivité et faire en sorte que les questions soient posées de façon à ne pas induire une « bonne » définition de la réflexivité, en complétant ou en interprétant leurs propos. Afin de contourner ce biais, mes questions de relance ont dû inviter à la précision des mots utilisés par les participantes elles-mêmes, ainsi qu'au développement de leurs propres idées. Il en a été de même quant aux niveaux de réflexivité (liés aux niveaux d'apprentissage) ainsi qu'au type de réflexivité; je devais les laisser émerger des entretiens en conservant une attitude la plus neutre possible pendant ces derniers. Aussi, le fait que les activités aient été modifiées depuis la diplomation des participantes, demeure une limite. Ceci ne m'a pas permis d'avoir accès à des données liées aux modifications apportées depuis à ces activités. Enfin, toujours lié au fait que j'ai enseigné à ces personnes, entre autres, dans le cadre de cours portant sur la réflexivité et l'analyse des pratiques, et malgré que nous soyons maintenant dans un rapport différent, un phénomène de désirabilité sociale a pu interférer dans leurs réponses. Lors de chaque entretien, j'ai bien pris soin de camper mon rôle d'étudiante-chercheuse et de le départager de mon rôle

d'enseignante. Bien que je ne sois pas en mesure de documenter cet aspect, je crois avoir placé un contexte le plus neutre possible et propice à un échange ouvert.

3.2.7 Calendrier de réalisation du projet de recherche

Afin de réaliser ce projet de recherche, j'ai bâti un échéancier permettant de visualiser concrètement les différentes étapes à parcourir. Voici donc les étapes qui ont été réalisées et les moments où elles l'ont été :

Activités	Échéancier
Présentation du projet de recherche	23 août 2016
Finaliser le canevas d'entretien <ul style="list-style-type: none"> - Préciser les thèmes davantage - Prévoir les différentes questions ouvertes associées au thème 	Août 2016
Comité d'éthique <ul style="list-style-type: none"> - Après la présentation du projet de recherche, présenter la demande au Comité d'éthique - Réponses aux modifications demandées par le comité d'éthique - Réponse à une nouvelle demande de modifications par le comité d'éthique - Réponse favorable du Comité d'éthique pour amorcer le projet de recherche 	Novembre 2016 Janvier 2017 Février 2017 Avril 2017
Recrutement des participantes <ul style="list-style-type: none"> - Envoi d'un courriel aux diplômées des cohortes concernées, afin de présenter le projet de recherche et les inviter à participer (courriel envoyé par le secrétariat de L'École de travail social) - Autres démarches de recrutement : affichage à la Faculté des lettres et sciences humaines et à l'École de travail social. 	Juin 2017
Entrevues de recherche, pré analyse et codification <ul style="list-style-type: none"> - Débuter la réalisation des entrevues de recherches et la lecture - Transcription des entrevues sous forme de verbatim - Réaliser la lecture des entrevues de recherche au fur et à mesure afin de dégager les idées principales. - Déterminer les objectifs de l'analyse de contenu - Définir les catégories en vue de la codification - Codification des entrevues 	Entrevues : Juin et Juillet 2017 Transcription : Juillet à décembre 2017

Analyse des données	En continu
Dépôt initial	Janvier 2019

Chapitre 4 Présentation des données

Dans ce chapitre, je présente les données recueillies lors des entretiens réalisés avec des diplômées du programme de baccalauréat de l'Université de Sherbrooke, bâti selon un parcours de professionnalisation. Les thèmes présentés réfèrent au canevas d'entrevue semi-dirigée utilisée pour les entretiens (Annexe 3), tout en laissant place à des sous-thèmes ressortant au cours de l'étape de codification. Bien entendu, j'ai gardé en tête les objectifs poursuivis par mon projet de recherche, soit de mieux comprendre comment les participantes définissent la réflexivité, comment elle se déploie dans leur pratique, ainsi que de connaître quelques moyens qu'elles utilisent pour actualiser une pratique réflexive. Ainsi, je ferai ressortir les composantes de la définition de la réflexivité en référant à leurs points de vue. Par la suite, j'introduis les types de réflexivité qui se dégagent des entretiens. Tant pour les composantes de la définition de la réflexivité que pour les types de réflexivité, des liens seront faits entre ce que m'ont dit les praticiennes et les propos des auteurs traités lors de la construction du projet de recherche. Les niveaux de réflexivité, quant à eux, seront discutés dans le Chapitre 5, consacré à la discussion des données recueillies.

4.1 Les composantes de la définition de réflexivité du point de vue des participantes rencontrées

Dans cette section d'analyse des résultats, je fais ressortir les composantes de la définition de réflexivité. Pour ce faire, j'ai analysé le discours des participantes à l'étude, au moyen des composantes de la réflexivité exposées dans le cadre conceptuel que voici :

- la prise de distance et la mise en mots;
- le fait que la réflexivité amène à sortir de sa zone de confort;
- l'idée de développement passant par la pratique individuelle et la pratique collective de la réflexivité¹⁰;

¹⁰ L'une de ces composantes, soit l'idée de développement passant par la pratique individuelle et la pratique collective de la réflexivité ne sera pas abordée dans cette section. Elle le sera dans le chapitre 5 lors de la discussion des données, du fait qu'elle se rattache à l'un des effets de la réflexivité traité au chapitre 5.

- le dialogue et l'interaction;
- le sens critique et le sens créatif.

4.1.1 Prendre de la distance et mettre en mots

En ce qui concerne la prise de distance, rappelons d'abord que cette composante signifie prendre un recul par rapport à sa pratique et aux situations d'intervention rencontrées. Les intervenantes rencontrées ont nommé cette composante de la réflexivité chacun à leurs façons. Pour elles, de manière générale, il s'agit de poser un regard sur leur pratique, de « prendre un pas de recul » et aussi d'évaluer leurs actions. Elles visent ainsi à faire mieux lors d'une prochaine intervention et par conséquent à améliorer leur pratique. D'autres y ont ramené l'aspect éthique, soit de prendre une distance face à ses actions afin d'en voir la cohérence avec l'éthique, ainsi qu'avec le code de déontologie qui régit la profession. L'extrait suivant illustre ces deux aspects, soit évaluatif et éthique :

09 : « Je dirais réflexivité, ben c'est ça d'analyser notre pratique, d'évaluer nos actions, en fait. Souvent ça va se faire par après là, d'après moi là. [...] Ben dans le fond y'a un côté éthique à ça aussi je pense là la réflexivité. Dans le sens j'ai tu agis comme je pouvais, au mieux que je pouvais? Ben dans un sens je me dis que sur le terrain quand on fait quelque chose, c'est sûrement ce qu'on pensait qui allait être le mieux. »

Prendre une distance signifie aussi de prendre le temps de se poser devant la complexité d'une situation ou à la suite d'une intervention. À ce sujet, l'une des participantes dit ceci :

05 : « En général, réflexivité pour moi, c'est de prendre le temps de. C'est comme ça que je le définis. Prendre le temps de prendre le temps de réfléchir. Je le dis deux fois, parce que réflexion demande un certain temps. Tu peux pas dire je prends deux minutes pour réfléchir parfois, mais pour moi ça demande plus. Pis je mets l'emphase là-dessus parce que personnellement j'ai de la difficulté à utiliser ce moment-là de réflexivité face à une situation. »

En lien avec ce dernier extrait, la participante énonçait aussi que le fait de prendre le temps lui permet d'envisager les différentes options possibles afin d'orienter l'action et pour faire état à la personne de ces options qui s'offrent à elle, de manière à qu'elle puisse faire des choix.

Maintenant, en ce qui a trait à la mise en mots, je rappelle qu'il s'agit dans un premier temps de la prise de conscience des réflexions qui sous-tendent les actions et d'arriver à les nommer. À ce propos, une personne interrogée énonce ceci :

01 : « Prendre conscience qu'on pense-là! [...] Chaque situation est unique pis c'est là faut aller rechercher, tsé de un notre savoir expérientiel, ce qu'on connaît des situations typiques, mais aussi d'aller voir l'unicité de la personne en soi pis, tsé ça amène (silence), tsé de façon inconsciente là une réflexion, oui à se remettre en question. Pis des fois de, tsé quand ça marche pas, ça veut pas dire qu'on a pas bien fait le travail ou que la personne est réfractaire, mais des fois c'est juste pas le bon moyen qu'on a mis en place [...]. »

Dans le feu de l'action, le raisonnement qui conduit à faire telle ou telle intervention n'est pas nécessairement explicite. Il faut donc prendre conscience de ces pensées ayant guidé l'action. Donc, une autre personne y va de manière plus précise ici :

06 : « Je définirais ça par l'action mentale de se pencher sur une question ou des enjeux, souvent des enjeux sont souvent pas évident, souvent complexes là et c'est pas là, on va dire gris là que j'utilise encore, qui va faire en sorte que peu importe le problème, que ce soit social, mathématique, logique, peu importe le thème, il va y avoir une action qui va se faire parce qu'il faut tenter de résoudre le problème. Mais ça se fera pas facilement comme par exemple, ce sera pas mécanique. »

Cette même personne poursuit en exprimant que la mise en mots est l'expression de l'articulation entre l'analyse d'une situation et les actions. Ceci revient à identifier la logique sur laquelle s'appuient les actions posées en intervention. Voici son propos :

06 : « Mais quand tu développes cette réflexivité, tu te mets à, OK, c'est pour ça qu'on agit comme ça et ses brides (ou ça s'hybride) à l'analyse. C'est pour ça qu'on va intervenir de telle manière, que je prends telle décision parce qu'il y a des enjeux du fait que la personne sera pas nécessairement d'accord ou les proches autour. Fait que c'est là que quand on développe une réflexivité, y'a un certain argumentaire, pas dans le but d'avoir raison, mais de démontrer son (mot inaudible) ou que aux autres qui comprennent pas nécessairement voilà ce que je veux vous expliquer, pour vous faire réfléchir à votre tour et vous allez avoir votre propre réflexion des choses, mais mon casse-tête, je veux que vous voyez ma photo, pour que vous puissiez savoir où je m'en va avec ça. »

La mise en mots conduit à identifier et à nommer la logique qui sous-tend les actions. Elle permettrait aussi de mettre en lumière ce qui se cache derrière des réactions que l'intervenante peut avoir face à la personne qu'elle aide, face aux idées ou aux volontés de cette dernière. Ces réactions de l'intervenante peuvent être de l'ordre d'un malaise ou de l'ordre d'émotions ressenties lors de l'intervention. L'une des participantes y va ainsi :

07 : « Pis là, c'est de se requestionner : pourquoi je me suis sentie de même, j'ai ressenti un malaise? »

Donc pour cette praticienne, il s'agit d'identifier l'émotion qui l'habite, par quoi elle est suscitée, afin d'éventuellement la gérer de manière à ce que ceci n'interfère pas négativement dans l'intervention. Il y a la préoccupation de ne pas être envahie par ce ressenti, au point de nuire à l'intervention.

En terminant cette partie, je retiens que la prise de distance permet d'évaluer ses interventions pour bien s'ajuster, tout en faisant le poids des enjeux éthiques ou autres qui émergent des situations d'intervention. Elle permet donc d'envisager les différentes options qui s'offrent à soi dans l'intervention pour poursuivre, mais aussi pour les transmettre à la personne afin qu'elle y fasse ses propres choix. Quant à la mise en mots, elle permet de reconstituer la chaîne des actions et la logique qui la sous-tend. Elle permet aussi d'identifier des émotions, un ressenti par exemple, de les mettre des mots. Ce travail sur soi a comme objectif d'agir de manière à ce qu'il n'y ait pas d'impacts défavorables dans l'intervention ou du moins à limiter ces impacts. Pour d'autres participantes, ceci réfère à agir de façon éthique.

4.1.2 Sortir de sa zone de confort

Tout d'abord, rappelons que « sortir de sa zone de confort » se rapportait au fait de revoir ses positions par rapport à la définition des problèmes, aux solutions à y apporter aux modèles d'intervention en vigueur. Comme les praticiennes rencontrées avaient de quelques mois à environ deux années d'expérience, « sortir de sa zone de confort » se manifeste de différentes manières : 1) dans l'appropriation de son rôle et de ce que le mandat de l'organisation permet ou non, 2) dans le dénouement de situations d'intervention où l'impasse persiste et où les orientations quant à l'intervention doivent sortir des sentiers battus, 3) dans des situations où elles vivent des confrontations entre leurs propres valeurs, celles de la clientèle ou celles de l'organisation, 4)

dans un contexte d'intervention où des difficultés personnelles connues prennent de l'ampleur, posant des enjeux pour l'intervention. Pour chacune de ces manières de sortir de sa zone de confort, j'expliquerai et j'illustrerai ce que j'entends par des extraits de verbatim.

1) dans l'appropriation de son rôle et de ce que le mandat de l'organisation permet ou non

L'extrait suivant démontre que la personne rencontrée a eu à s'interroger sur ce qui relevait de son rôle ou non, avant de définir les orientations à donner dans ses interventions auprès d'une personne :

01 : « [...] j'avais jamais vraiment accompagné un usager à l'hôpital pour une prise de sang, pis un rendez-vous, une radio. Dans ce contexte-là, j'avais pas eu le choix tsé (silence). Faque c'est, en tous cas, c'est où est-ce qu'on, qu'il faut réfléchir tsé est-ce que ça sort de notre mandat oui. Mais si c'est pertinent qu'on le fasse, oui ou non (silence). Comme j'avais une cheffe de services qui disait, on a un cadre qui est balisé, qui est souvent coulé dans l'béton: Celui que l'organisation nous instaure, mais là-dedans, on peut tourner en rond, on peut faire des zig-zag, on peut faire c'qu'on veut, ben c'qu'on veut entre guillemets là, mais, c'est ça. Faut quand même prendre le temps de regarder qu'est-ce qui peut être le plus pertinent pour l'usager. »

Ce dernier extrait dénote aussi qu'au-delà de son rôle, il fallait envisager les possibles quant au mandat de l'organisation. Il s'avérait aussi nécessaire de réfléchir à l'argumentaire à développer pour justifier une offre de services sortant des balises habituelles.

1) dans le dénouement de situations d'intervention où l'impasse persiste et où les orientations quant à l'intervention doivent sortir des sentiers battus

L'extrait suivant illustre qu'après avoir tenté différentes interventions, suivant le rythme de la famille, la praticienne a dû faire le bilan de ce qui avait fonctionné ou non. Un changement d'orientation s'imposait pour la suite :

02 : « Ce soir-là j'ai réalisé là que cette famille-là avait atteint un point de, un point où j'ai beaucoup tu sais, j'ai beaucoup respecté le rythme-là. Ça fait plusieurs mois je la suis, j'ai, j'ai vraiment, pis là je me rends compte qu'on est rendu dans un nœud, pis il faut faire d'autre chose. [...] Je me dis Ok, c'était pas optimal, mais ça m'a permis de créer le lien, ça m'a appris à connaître la famille, à connaître leurs besoins, à connaître leur dynamique, pis là aujourd'hui la réaction que j'ai eu en disant, bon là, j'ai pas fait ça de même là, mais c'est assez on va prendre un autre chemin. La maman l'aurait pas pris il y a six mois quand j'avais pas de lien avec tu sais. Mais là aujourd'hui tu sais j'ai ce lien-là, fait que j'étais capable de faire, non, là ça marche plus pis on va

choisir d'autres options. [...] Parce que tu sais la théorie des petits pas là, moi je, dans le milieu-là c'est ça qu'il faut pratiquer. Ça avance pas toujours vite, ça avance pas toujours comme on veut. [...] Fait que aujourd'hui là, je me disais bon là la théorie des petits pas elle a permis quelque chose, mais là on est rendu dans un virage, pis on va le faire.»

Elle démontre ici une évaluation constante de ses interventions et des acquis réalisés pour la famille. Elle voit ces derniers comme des leviers pour amorcer un virage dans l'intervention.

1) dans des situations où ils vivent des confrontations entre leurs propres valeurs, celles de la clientèle ou celles de l'organisation

En ce qui a trait à la confrontation des valeurs, les propos des participantes révèlent qu'elle peut survenir au regard de ses valeurs personnelles ou de modes de fonctionnement des organisations (normes, gestion qui dictent des façons de faire ou de traiter les demandes qui ne sont pas cohérentes avec les valeurs ou approches du professionnel), dans les situations d'interventions directes. L'extrait suivant démontre la confrontation des valeurs personnelles où il s'est avéré nécessaire de prendre un pas de recul :

03 : « Par exemple, j'avais en suivi une jeune femme qui, qui s'était présentée au Canada avec, pour faire une demande d'asile, une jeune femme hispanophone, qui venait d'un pays où l'avortement est illégal qui est tombée enceinte dans des, un contexte nébuleux, qu'elle a jamais voulu ouvrir, qu'on a respecté, que je, j'ai pas poussé. Puis que malgré le fait qu'elle était complètement isolée ici, que le papa était pas présent, était inconnu, que c'était un gros choc pour elle, ben ses valeurs de chrétienne, du contexte culturel dans lequel elle a été élevée, a fait en sorte qu'elle a gardé le bébé. Faque ça, j'ai vécu un malaise, de mes valeurs pis du contexte culturel dans lequel j'avais été élevé où la femme peut faire ce choix-là, sur son corps, sur sa vie. [...] Mais, ouais, ça j'ai dû prendre le pas de recul puis de faire mais faut pas que mes propres jugements de valeurs viennent biaiser les interventions, puis l'accompagnement que je vais offrir à cette femme-là, dans ce processus de grossesse-là.»

Ce dernier extrait traduit une confrontation entre ses valeurs personnelles et celles de l'usagère rencontrée. À un autre moment de l'entretien, la même participante parle de la confrontation entre ses valeurs sur le plan de son approche d'intervention et celles de l'organisation. Voici comment elle évoque cette confrontation :

03 : « Dans l'fond, j'utilisais l'approche par les forces, pis j'étais dans un milieu SIV, donc suivi, soutien d'intensité variable. Puis les outils devaient être complétés après un nombre X de temps, selon les normes du SIV. Tandis que dans l'approche par les forces, on

consacre beaucoup de temps à la création du lien de confiance, un peu plus dans l'informel, de vraiment, qu'il y ait une réciprocité entre les deux acteurs, que... Donc, il y a eu une demande de la part d'un membre de l'équipe, à ce qu'après une semaine, les évaluations soient remplies. Puis c'est des évaluations qui dans l'approche par les forces doivent être remplies avec la personne, donc l'outil doit être présenté, rempli avec la personne dans ses mots à elle et tout. [...] Puis dans le processus où on était, c'était pas propice encore à ça. La personne était pas familière aux outils d'intervention, pis y'avait quand même un frein, le diagnostic était pas accepté non plus. Donc, utiliser des outils axés sur la santé mentale c'était confrontant! C'était pas le bon moment. Donc, là quand il y a eu cette demande-là de faire les outils, je vivais un inconfort, tsé de devoir les utiliser, puis d'être dans l'intervention avec cette personne-là, puis de lui imposer des outils qui en fait, tu sais, avec lesquels j'étais pas à l'aise à ce moment-là de l'intervention. »

Devant ce malaise, elle explique par la suite avoir eu une réflexion personnelle dans un premier temps et être ensuite allée en discuter avec d'autres collègues. Pour elle, la demande de l'organisation était non seulement en contradiction avec les fondements de l'approche à laquelle elle adhéraït, mais aussi avec son analyse clinique de la situation.

4) dans un contexte d'intervention où des difficultés personnelles connues prennent de l'ampleur posant des enjeux pour l'intervention

Puis, une des personnes participantes a nommé que son arrivée en emploi l'a confrontée sur son propre fonctionnement et sur des défis personnels. En effet, bien que ces difficultés lui aient été reflétées tout au long de son parcours académique, le fait de se regarder en action, de prendre des temps d'échanges en supervision clinique, l'a amené à réaliser l'impact de ses propres difficultés d'organisation dans la réalisation de son mandat. Au moment de l'entrevue, des démarches personnelles pour investiguer (TDA, TDAH) étaient entamées. Tout au long de ses études, il a été possible de « contourner » ses difficultés si on peut le formuler ainsi. Une fois sur le terrain, voici ce que cette personne dit au regard de ce que la réflexivité a généré pour elle :

06 : « Pis je pense que l'impact que ça l'a, c'est quelque chose qui est très circulaire, qui est très large, qui est très subjectif, qui touche, un peu comme un réseau internet ou les neurones là là dans une bulle. Pis souvent, l'organisation, c'est pas évident. Je pense que ça l'impact souvent dans l'organisation de ce que je vais faire, de la coordination surtout aussi pour que ce soit efficient. C'est souvent là que ça va avoir de l'impact. [...] Au début, début, c'était comme si c'était, j'appellerais ça le, pas le, une lune de miel, c'était comme je savais un peu ma difficulté, mais pas à ce point-là. J'avais pas le mot pour le nommer tu sais. Fait que je savais que c'était pas évident, mais je pensais pas à ce point-là [...] Un peu, un peu un déni insouciant dans le sens que, ah ça va se faire, je vais être correct, je vais être capable, c'est pas si pire, un peu de banalisation que je me rendais pas compte. Pis finalement quand on m'a reflété ces choses-là c'est, je comprenais pas trop c'est qu'est-ce qui se passe, c'est quoi? Pis là finalement je l'ai dit à ma coordo, pis

à ma boss, tu sais je prends ça comme des conseils pis je veux pas, sachez que c'est pas que je veux pas, pis que j'entends pas ce que vous me dites. »

Le fait de poser un regard constant par rapport à ses interventions, plus particulièrement quant à son style d'organisation, a permis de prendre des actions concrètes pour obtenir de l'aide afin de résoudre ses difficultés personnelles. Ceci revient à envisager son problème d'une façon différente, tout en allant vers d'autres solutions que celles déjà utilisées. Il s'agit donc de sortir de sa zone de confort, mais davantage au plan personnel ici.

Pour conclure sur cette composante de la définition de la réflexivité, soit le fait de sortir de sa zone de confort, je retiens donc que de porter un regard sur sa pratique permet aux intervenantes de l'élargir. Elles en arrivent à mieux cerner leur rôle et la marge de manœuvre dont elles bénéficient dans leur organisation. Elles peuvent orienter leurs interventions afin de mieux répondre aux besoins des personnes usagères et à sortir de l'impasse. Du côté des valeurs, le départage entre les leurs, celles des personnes ou celles de l'organisation, semble limiter les interférences entre ces différentes valeurs. Ceci vise à donner une réponse plus adéquate aux besoins des personnes usagères. Enfin, des résistances quant aux difficultés personnelles peuvent tomber. Ce dernier élément a des impacts favorables pour l'intervention, mais aussi sur l'intervenante. Son confort augmente et elle se développe aux plans professionnel et personnel.

4.1.3 Dialoguer avec soi et avec les autres

Le dialogue concerne le questionnement des théories, des pratiques, ainsi que des modèles, mis de l'avant dans les milieux. De façon générale, il ressort que la réflexivité chez les praticiennes rencontrées part d'un dialogue intérieur dans un premier temps. C'est une réflexion individuelle qui se fait face à des situations d'intervention. Plus concrètement, il s'agit des questions posées à soi-même. Il s'agirait donc d'un premier temps avant d'aller vers les autres volets du dialogue. Le deuxième temps du dialogue est le partage avec d'autres personnes, afin de mieux conscientiser le sens de ses actions, ainsi que les impacts qu'elles ont ou pourraient avoir. En fait, c'est lorsque les réponses aux questions posées à soi-même ne viennent pas ou ne suffisent pas. C'est alors que le dialogue tend vers les autres et se traduit par des échanges avec eux. Ces autres ce sont les pairs, les amis (entourage personnel), les responsables du soutien clinique ou de la coordination présents dans l'organisation, tel qu'identifiés par les participantes à cette

étude. Ces échanges se produisent tant dans l'informel, que par le biais de réunions cliniques ou de groupes de co-développement. Dans un premier temps, j'illustrerai le dialogue intérieur appuyé par des extraits d'entrevues. Dans un second temps, j'irai du dialogue avec autrui, toujours en m'appuyant sur les entretiens.

D'abord, un premier extrait illustre le dialogue intérieur :

04 : « On se promène à savoir : est-ce que moi je suis correct, est-ce que ma posture est correcte, est-ce que éthiquement, je suis correcte? » Pis je l'adore ce dialogue-là. Parce que je fais comme ok, tu sais...Encore-là, je suis dans le ressenti beaucoup. Hey my god, tu sais quand elle m'a nommé ça, j'étais pas à l'aise! Ben pourquoi t'étais pas à l'aise, qu'est-ce que c'est venu chercher aussi tu sais. Mais je suis plus dans la réflexion. »

Une autre participante illustre ce dialogue intérieur permettant de mettre au clair ce qui la rend mal à l'aise dans une intervention. Ce que j'en comprends, c'est que ce dialogue avec soi permet de redevenir disponible à l'Autre, tout en apportant des changements dans sa pratique :

03 : « [...] au niveau d'un inconfort. D'un inconfort que j'vas vivre, ou un malaise que j'vas vivre ou que je vais me questionner suite à une intervention : est-ce que ça aurait pu être fait autrement? Qu'est-ce qui aurait pu être changé? Là j'vais me dire, puis là c'est là que je vais prendre le pas de recul, pis de me dire bon ben pourquoi je le vis cet inconfort-là? Est-ce que c'est dû aux normes du milieu? Est-ce que c'est dû aux exigences du gouvernement? Est-ce que c'est dû à la façon que je suis intervenue? De me questionner sur cet inconfort-là, puis de voir, bon ben, est-ce que c'est ma pratique qui pourrait être changé ou... »

Pour cette dernière participante, cet échange avec soi-même se prolonge dans l'interaction avec les autres. Il se veut une façon de faire le point sur une situation, d'explorer les pistes de solutions, de statuer sur ce qui peut être mis en place ou non. À ce propos, une autre des intervenantes rencontrées mentionne ceci :

08 : « Y'a une partie qui se fait seule, mais pour moi ça se fait beaucoup en équipe. [...] Moi je suis quelqu'un d'équipe, pis je trouve qu'on peut réfléchir, mais moi pour consolider mes réflexions, j'ai besoin d'être en équipe. Je trouve que tous mes moments de meilleure réflexivité c'est parti de personnes ou, fait que moi pour moi la réflexivité c'est quelque chose qui est individuel, mais qui peut aussi vraiment être, être basée sur le travail d'équipe. C'est ça, les postions des autres [...] »

Ceci m'amène à illustrer davantage la réflexivité en termes d'interactions avec les autres, tant en contexte informel avec les pairs ou en contexte formel soit de rencontres cliniques, de rencontres

de co-développement, de discussions cliniques avec responsables à la coordination ou à la supervision clinique, ainsi que les collègues d'autres disciplines. Je m'attarderai davantage au fait de recourir aux autres dans la section traitant des moyens privilégiés pour mettre en œuvre la réflexivité, me concentrant ici sur l'aspect « dialogue/interaction ». Ainsi, pour l'ensemble des participantes rencontrées, lorsque survient une impasse ou simplement pour élargir les possibles au niveau de l'intervention dans des situations particulièrement complexes entre autres, le dialogue avec les autres est présent. L'extrait suivant démontre ce deuxième temps de la réflexion:

03 : « J'ai pris le temps vraiment de le réfléchir, de le tourner de côté, puis de l'emmenner aussi avec une collègue de stage à ce moment-là, pis de voir bon qu'est-ce que t'en penses toi considérant, tsé, mon projet d'intervention, l'approche choisie, bla, bla, bla. Puis là c'est ça. En discutant ensemble, puis en tournant cette situation-là de tous les côtés, ben j'ai pu faire cette réflexion-là. »

Les extraits démontrent bien le dialogue en deux étapes. Soit une première étape où l'échange se fait avec soi-même, qui consiste en une forme de « débroussaillage » et une seconde où les travailleuses sociales vont vers les autres, ce qui consiste en une forme de validation ou d'enrichissement quant à la problématique concernée ou aux interventions à mettre en place.

4.1.4 Être critique et être créatif

Rappelons que le sens critique représente la remise en question tant de ses interventions, que des pratiques préconisées. Le sens créatif quant à lui représente la capacité de dépasser la critique en mettant en œuvre des façons de faire différentes. Plus tôt, des données ont permis d'illustrer que la réflexivité comportait une dimension d'évaluation de ses interventions et d'ajustement suite à cette évaluation. Le sens critique qui s'exerce est alors orienté vers soi et vers sa pratique individuelle. J'aborderai ici un autre aspect du sens critique, soit celui orienté vers les pratiques organisationnelles ou vers la société. Par la suite, je traiterai du sens créatif qui compose la réflexivité et qui émerge en intervention chez les personnes rencontrées.

D'abord, j'observe chez les intervenantes un sens critique des pratiques organisationnelles. Elles se permettent de les réfléchir et de choisir si elles les appliquent ou si elles les contournent. C'est ce qu'illustre l'extrait suivant :

02 : « Je pourrais pas me fier à une façon de faire, tu sais y'a des endroits où y'a des milieux, y'a des façons de faire, y'a des lignes directrices. Je vais les prendre si elles sont obligatoires, mais je vais quand même les questionner, les critiquer, pis des fois essayer de faire autrement-là. Fait que c'est la base pour moi. »

Bien que cette travailleuse sociale mentionne utiliser les balises obligatoires dans son milieu de pratique, elle ne se limite pas à les appliquer sans s'interroger, ce qui est le propre d'un professionnel si je me réfère aux propos de Le Boterf (2007) énoncés précédemment dans ce mémoire.

Une autre participante quant à elle, émet que la réflexivité ne consiste pas uniquement à regarder ses propres interventions de manière critique, mais aussi de regarder l'impact de la pratique du travail social non seulement sur la personne, mais aussi sur les systèmes qui l'entourent. Voici comment elle le formule :

08 : « [...] le bacc m'a fait rencontrer des gens réflexifs socialement. Les amis que j'ai rencontrés au bacc, c'est tous des gens très impliqués socialement. Autant bon politique que dans des causes variées, etc. Pis moi ça m'a... Avant j'étais pas très politique. Je connaissais pas beaucoup la psychologie, bon etc. Et puis, la rencontre de ces gens-là, mélangé aux réflexions du bacc, au cours de sociologie et tout, ben ça m'a vraiment, ça m'a vraiment fait un beau mélange. Pis aujourd'hui je pose plus de questions sociales. Tu sais le travailleur social un critique, engagé et tout, je pense que sans le mélange, je pense pas que juste le bacc ou que juste les amis auraient fait ça, mais le mélange des deux m'a permis d'être un travailleur social qui a le goût de défendre les choses, d'avoir une opinion critique, tu sais d'aller de l'avant pis tout ça. Ça je pense que c'est un côté de la réflexivité aussi qui est, c'est pas juste de penser comment nous on agit dans notre travail, c'est l'impact de notre travail. [...] Fait que je pense que c'est d'aller au-delà de sa propre pratique pis de l'impact, pour, pour mettons la famille, l'école et tout, mais de voir, j'essaies de penser l'impact social, quel impact ça l'a dans la communauté pis, qu'est-ce que les travailleurs sociaux tu sais peuvent faire. Pis ben moi je pense que personnellement je suis plus critique de ça, de ce qui se fait, de la société, tout ça. »

J'en retiens ici que pour cette participante, la réflexivité permet de développer et de mettre en œuvre un sens critique où elle pose un regard sur sa pratique individuelle du travail social d'abord. Elle démontre aussi un sens critique sur la pratique du travail social, par rapport à ses impacts sur la société.

En ce qui a trait au sens créatif, je l'illustrerai de deux façons. Pour l'une des personnes rencontrées, en plus d'évaluer l'intervention, elle s'interroge sur sa façon de comprendre une situation et de se faire comprendre par les personnes aidées quant aux orientations données à l'intervention :

06 : « Ça fait que c'est pour ça que malgré l'aide qu'on lui donne, ben oui cette mère-là des fois dans d'autres dossiers... C'est là que la réflexion devient importante parce que on se met à dire, qu'est-ce que je peux faire autrement? Pis pas seulement me dire qu'est-ce que j'ai pas compris? [...] Se remettre en question, se dire je vais fais, je vais être créatif, je vais trouver d'autres idées pour essayer de te faire comprendre ce que je veux dire ou réexpliquer autrement l'analyse pour voir si il y a un changement qui peut se faire. »

Elle va agir de la sorte lorsqu'il se retrouve devant une impasse, c'est-à-dire que malgré les interventions mises en place, les problèmes tardent à se résorber. Ceci l'amène donc à se questionner sur la compréhension réciproque de ces problèmes. Ce dernier extrait démontre donc qu'avant même d'être créative dans l'intervention comme telle, il faut aussi se montrer créative dans les moyens à prendre pour qu'il y ait une compréhension partagée entre l'intervenante et la clientèle de la vision du problème, mais aussi des orientations à prendre pour y faire face.

Tel qu'énoncé précédemment, l'interaction avec soi et avec les autres permet l'évaluation de ses interventions entre autres (sens critique face à soi), mais aussi de stimuler la créativité en envisageant plus qu'une piste de solutions. La créativité est aussi mise en œuvre de manière proactive et non réactive. Par exemple, dans de petites communautés où les ressources se font rares, il faut trouver des façons ingénieuses de sortir des cadres organisationnels et de tisser des liens, entre autres. Ceci peut se traduire par l'adaptation de sa pratique professionnelle, qui consiste ici à agir de façon plus proactive pour répondre aux besoins. L'extrait suivant réfère à cette pratique :

02 : « Pis il y a une façon qui est très particulière de, parce que souvent dans ces milieux-là, les ressources sont toutes ensemble, souvent dans la même bâtisse, y'a pas 46 bâtisses-là. Fait que là moi ce que (nom superviseure) faisait en stage, c'est qu'elle me disait, moi je vais me promener sur l'heure du midi ou, ils ont une rencontre-là je me présente pis on placote : qu'est-ce qui se fait, quoi de neuf, quoi, tu sais là. Elle faisait son PR là. Pis là de fil en aiguille, ah ben savais-tu que une telle fait telle affaire pis telle, ok, pis. C'est comme ça qu'on arrive à, mais il faut vraiment aller sur le terrain pis là où on s'y attend le moins, il va « popper » quelque chose, pis tu fais comme OK. [...] Fait que ce qu'on fait, c'est que ce que ça nous amène à faire c'est d'exploiter encore plus nos ressources. Pis de ramifier encore plus, nos offres, tu sais nos choix pour qu'on puisse s'arranger. [...] Fait que là bon OK, la (nom d'un organisme) pis un tel, pis l'autre tel. Pis je pourrais faire ça, pis la ramener, tu sais la rallier. Fait que ça nous pousse toujours à être hyper proactif-là, tout l'temps. »

C'est donc dire que la réflexion ou la réflexivité se fait au-delà d'une situation problème précise. Elle permet de développer des ressources à partir de ce qui existe déjà dans la communauté, tentant d'agir en prévention des impasses.

En terminant cette partie concernant les sens critique et créatif, parmi les intervenantes interrogées, je remarque que le sens critique peut se manifester presque uniquement au regard de leur propre pratique. Ainsi, elles sont en mesure de porter un regard critique sur ce qu'elles font, sur leur pratique professionnelle. Elles sont aussi conscientes et critiques face à aux enjeux organisationnels et relevant de la société en général. Cependant, leurs réflexions les conduisent d'abord à développer des stratégies d'adaptation qui teintent leur propre pratique. Elles développent des alternatives créatives dans l'intervention, leurs propres couleurs.

4.2 Types de réflexivité : ponctuelle ou permanente?

La dernière partie de la présentation des données est consacrée aux types de réflexivité tels que présentés précédemment. Afin de situer le lecteur, j'y vais d'un rappel de ce que signifient ces deux types de réflexivité. Pour ce qui est du type « ponctuelle », il s'agit pour la praticienne de prendre une posture réflexive lors de situation de crise. Plus précisément, tel que le mentionne Perrenoud (2001), la réflexivité se déploierait seulement dans les moments où elle se retrouve dans une situation problématique qui échappe à son contrôle. Cet auteur la qualifie comme étant « de survie ». Pour ce qui est de la réflexivité de type « permanente », toujours selon ce même auteur, il s'agirait d'avoir une « posture réflexive » (Perrenoud, 2001) constante, soit de poser un regard continu sur sa propre pratique. Balas-Chanel (janvier 2012) va dans ce sens et bien qu'elle ne parle pas de « posture réflexive », elle parle de « pratique réflexive » ce qui de son point de vue revient à s'exercer constamment à la réflexivité de manière intentionnelle. À mon sens, ceci rejoint le propos de Perrenoud quant à la réflexivité de type « permanente ».

En commençant par le type de réflexivité « ponctuelle », je retiens deux exemples tirés des verbatim. Dans le premier qui suit, la travailleuse sociale rencontrée parle de la situation très complexe d'une famille dont la dynamique est conflictuelle. Cette situation comporte des éléments à caractères légaux et elle observe une très grande vulnérabilité chez la personne aînée ciblée par la demande. De son point de vue, si mal gérée, cette situation aurait pu faire l'objet d'une plainte à son endroit. Elle percevait devoir être bien au fait des procédures et les appliquer de manière extrêmement rigoureuse. Ce contexte d'intervention suscitait de l'insécurité pour elle, tel que l'illustre l'extrait suivant:

07 : « C'est qu'est-ce qu'on ramène à la maison! Celui-là je l'ai ramené souvent à la maison, chaque fois qu'il y avait un, parce que c'était une famille vietnamienne. À chaque fois qu'il y avait un nom vietnamien sur mon téléphone, mon Dieu, je m'en venais anxieuse,

parce que je, c'était tellement très légal et c'était de quoi que j'étais pas encore très à l'aise avec là. Ça, ça c'était de quoi qui venait me, m'ébranler un peu pis que j'avais tendance à ramener à la maison. Tu sais les situations qui sortent un peu de l'ordinaire, que tu sais qui me confronte un peu, pis que des situations très très nouvelles, avec des personnes...en grande vulnérabilité. »

Il s'agissait donc d'une situation qui échappait au contrôle de l'intervenante et qui a commandé pour elle la réflexivité de type « ponctuelle », soit au sens de survie telle que définie plus tôt. Le second extrait illustre aussi ce type, mais cette fois en lien avec des difficultés personnelles dont l'une des personnes participantes a pris conscience et qui se répercutent sur l'intervention. Cette personne nomme ressentir de l'inquiétude quant à son avenir dans l'organisation où elle travaille. Pour bien situer, elle raconte éprouver des difficultés d'organisation engendrant des retards dans la rédaction par exemple, ou encore des prises de décisions trop rapides. Ces difficultés lui ont été reflétées par ses supérieures; elles lui avaient aussi été reflétées à d'autres moments bien avant son entrée en emploi, entre autres, pendant son parcours universitaire. Maintenant, dans son rôle professionnel, elle dit devoir s'arrêter pour surmonter ces difficultés alors qui avaient pu être contournées dans le passé. Voici ce qu'il avait à dire :

06 : « En même temps je pense que la pression qu'ils vivent pis les attentes tout ça, y'a un peu de l'autre côté, je me sens comme un peu coupable de, « Ah shit je viens de faire une gaffe-là! » Ah non, là ils vont, ça peux-tu m'affecter au niveau de l'emploi, pis tout ça. Penses pas que là non, mais des fois j'ai tout l'temps ça en tête qui revient. Ah là au pire je vais faire une heure de bénévolat pis tu sais, ils vont dire : « Ah fais pas ça là! » Mais tu sais des fois je suis un gars qui est, je pense que j'ai dit TDA, je pense qu'il y a un trait dans ma personnalité, excuses-moi je me suis mordu, dans ma personnalité qui fait que je suis maladroit, un peu lunatique, pis c'est pas en lien avec ça. Qui fait que j'ai conscience de ça, je l'assume plus, mais quand au niveau professionnel, est-ce que ça déçoit les patrons, est-ce que ça déçoit les collègues puis tout ça? Peut-être! Au pire j'en parle ouvertement. Mais ils sont tolérants, je veux dire, ils comprennent ce que je vis, puis ils savent que je mets beaucoup de volonté. Pis je me dis, j'espère que ça va pas me compromettre dans ce que je fais. En tout cas, j'espère. Chaque jour que je passe c'est pas tout le temps évident. »

Je trouve cet extrait intéressant parce que pour moi, il démontre que la réflexivité de type « ponctuelle » peut se transformer et devenir un peu plus « permanente ». Le fait de prendre réellement conscience de ces difficultés et de se mobiliser pour les résoudre semble amener vers une posture permanente ici.

Ceci me conduit à illustrer la réflexivité de type « permanente ». Dans le prochain extrait de verbatim, l'intervenante relate que la réflexivité se fait après chacune de ses interventions qu'il y

ait impasse ou non. Ce serait une pratique constante qui ne vise pas toujours une remise en question en profondeur, mais qui fait qu'elle passe en revue ce qu'elle a fait, comment l'Autre y a réagi et ce qu'elle pourrait faire :

04 : Fais que moi je trouve qu'on est tout l'temps en mode réflexion. Et c'est la réflexion pour moi c'est quelque chose qui avance tout l'temps. C'est-à-dire, j'ai la personne qui est devant moi et à travers ses paroles, ses mots, ses gestes pis tout ça, je tombe tout l' temps en mode, je suis tout l'temps en mode, le hamster il arrête jamais-là, jamais, jamais, jamais. Et ça se poursuit et ça commence avant même que la personne s'assoit dans le bureau je trouve. [...] La réflexion est autant au niveau de comment moi j'ai fait mes interventions, comment que les, mes clients dans le fond, mes patients peu importe comment on les nomme, se sont comportés à travers mes interventions et c'est quoi la suite des choses aussi. Fait que je trouve que c'est pas quelque chose qui s'arrête au moment où on fait une intervention, qui commence et qui finit. Ça perdure tout l'temps dans le temps. [...] Et je me promène tout le temps entre ce que je connais, ce que j'ai appris, ce que je devrais et ce que je devrais pas. Je suis tout l'temps en mode réflexion. [...] Pis par rapport à l'expérience que tu prends au fil du temps aussi, elle est importante tu sais. Parce qu'il y a maintenant, y'a des notions tu fais comme, j'ai déjà eu un cas similaire, j'ai quelque chose qui se ressemble. Comment j'ai agi la première fois? Est-ce que j'étais satisfaite, est-ce que ma cliente était satisfaite tout ça? Est-ce que je peux changer des choses? Je vais voir avec cette personne-là. [...] C'est pas envahissant, mais c'est présent. »

Ce dernier extrait fait aussi ressortir que la réflexivité « permanente » permet d'évaluer ses interventions comme j'en ai traité précédemment. On peut aussi y voir le transfert des acquis que cette travailleuse sociale a pu faire dans des situations d'interventions similaires.

Un dernier aspect à mettre en lumière, est le fait que la réflexivité de type « ponctuelle » et celle de type « permanente » se chevauchent chez plusieurs des participantes rencontrées. J'explique ceci par le fait qu'elles ont une expérience de l'intervention variant de quelques mois à environ deux années, étant récemment diplômées au moment de l'étude. Une des participantes relève ce fait ici :

09 : « Ben j'aime ça prendre un temps pour m'arrêter après là. Souvent, c'est ça, surtout on est encore des jeunes professionnels, faque tu te demandes tout le temps, « C'est tu correct ce que j'ai fait ou non ». Faque c'est ça, mettons si y'a quelque chose qui m'accroche là, « Ah j'aurais peut-être du vérifier telle affaire ou... » Pis tu sais je me dis que tout se reprend aussi en intervention, à moins qu'on parle d'une crise suicidaire pis que t'as comme pas été vérifier là... »

Donc, de par leur entrée dans la pratique toute récente, cet extrait témoigne de la tendance à se questionner quasi continuellement. La réflexivité prend place dans le processus d'intervention et

devient en quelque sorte une activité transversale présente dans tout au long de ce processus. Un dernier extrait vient appuyer ce propos :

02 : « Le sens que je donne à ça, c'est en lien avec ben je trouve le sens que je donne à ma pratique. Ça va aussi loin que ça. Ça veut dire que si j'en ai pas ou si je l'exerce pas, j'aurai de la misère à rentrer travailler le matin, j'aurais de la misère à pratiquer tu sais. Tu sais dans la pratique on est responsable du processus, pis on est pas garant du résultat. Mais cette réflexivité-là, elle fait partie du processus pour moi. Pis elle est, c'est la base. Fait que je pourrais pas faire ça, sans, sans, je pourrais pas pratiquer ce métier-là sans le faire. »

Ainsi, je constate que la réflexivité se présente de manière ponctuelle et permanente pour chaque intervenante interrogée. Elles vont se promener entre les deux types : la réflexivité de type « ponctuelle » et la réflexivité de type « permanente » se côtoient continuellement pour eux.

En conclusion de cette partie présentant les données recueillies, je reprends ici les principales idées qui ressortent concernant les composantes de la définition de réflexivité. Au regard de la prise de distance que permet la réflexivité et la mise en mots qui en découle, les propos de certaines personnes rencontrées révèlent que la réflexivité c'est de vraiment prendre le temps de se poser et que ça ne fait pas de manière expéditive. Pour d'autres, prendre le temps a été nommé comme un défi, entre autres, par rapport à leurs caractéristiques personnelles (action/réaction) ou devant l'urgence d'agir parfois. Certaines ont nommé qu'il s'agit pour elles de conscientiser qu'elles pensent tout simplement, d'une « action mentale » prenant pour objet une situation d'intervention complexe par exemple. Il s'agit d'en saisir l'ensemble des enjeux afin de la solutionner, sans que ce soit une opération mécanique. Quelques-unes évoquent que la réflexivité est un pas de recul pour évaluer leurs actions après coup. De leurs points de vue, bien que la réflexion soit présente à tout moment, elle se passe davantage après l'action. Elle serait parfois davantage d'ordre éthique, renvoyant aux notions vues notamment dans le cadre de leur formation initiale. « Est-ce que j'ai fait au mieux? ». Je comprends de leurs propos que ce qui se produit avant et pendant l'action relève davantage de la réflexion tel que définie par Balas-Chanel. Pour ce qui est de la mise en mots, de façon générale, elle se fait d'abord par un dialogue avec elles-mêmes, alors qu'elles cherchent à identifier les points forts dans l'action, à décortiquer cette action, sur quoi elle prend assise tout comme leurs décisions. De mettre des mots et de les partager sert à faire avancer leur réflexion clinique ou encore à faire valoir leur analyse et défendre la clientèle. Par ailleurs, la mise en mots permet aussi d'arriver à identifier et se nommer à soi-même les causes des malaises ressentis en intervention, ce que les participantes relient davantage à l'émergence de conflits de valeurs dans l'intervention ou à des sentiments

d'insécurité. Elles disent que de prendre le temps de conscientiser ces conflits de valeurs ou l'insécurité vécue les rend plus présentes à l'Autre dans l'intervention. Bien que leurs valeurs soient présentes, elles expriment une préoccupation à l'effet qu'elles n'interfèrent pas dans l'intervention au détriment de la personne. Pour ce qui est de la composante de la définition de la réflexivité « sortir de sa zone de confort », les praticiennes en relèvent différentes formes. D'une part, elles vivent de multiples confrontations, que ce soit au niveau de leurs valeurs, mais aussi en ce qui a trait à leurs rôles, aux mandats des organisations et organismes dans lesquels elles pratiquent, à leur adaptation à divers contextes, problématiques et clientèles, mais aussi elles sont confrontées à leurs défis personnels parfois. De plus, de par leur jeune pratique, la nouveauté serait omniprésente, ce qui en soi les amène à sortir de leur zone de confort! Quant à la composante « dialoguer avec soi et avec les autres », elle fait partie de leur définition de la réflexivité. En effet, le dialogue avec soi consiste en une première étape. Elle évolue ensuite dans un échange avec d'autres acteurs. Pour certaines, la réflexivité se fait d'abord individuellement, mais se développe encore davantage dans le contact avec les autres. Enfin, le sens critique et le sens créatif ressortent aussi. Les intervenantes rencontrées sont d'abord critiques face à elles-mêmes et face à leurs interventions; toutes sans exception évaluent ce qu'elles font. Bien que ça ne ressorte pas pour l'ensemble, certaines se montrent aussi critiques face aux organisations et à la société. Quant au sens créatif, il se manifeste pour introduire de nouvelles façons de faire dans leur pratique d'intervention quotidienne, dans des situations plus complexes. Plusieurs apprennent à négocier leurs espaces de créativité à l'intérieur des mandats de leurs organisations, tout en demeurant plus conformes. Quelques-unes arrivent à proposer et même à réaliser des interventions qui vont au-delà de ce cadre : elles remettent clairement l'organisation des services en question, dénoncent et tendent vers des interventions alternatives.

Mais, au-delà de ces composantes de la définition de réflexivité transmises par les praticiennes, parlons-nous vraiment de réflexivité? C'est un des sujets qui sera discuté dans le prochain chapitre.

Chapitre 5 Discussion des résultats

*« L'intelligence, ça n'est pas ce que l'on sait
mais ce que l'on fait quand on ne sait pas. »
Jean Piaget*

Dans ce chapitre consacré à la discussion des résultats, il sera d'abord question de la définition de la réflexivité et du flou qui l'entoure au regard d'autres concepts que j'identifierai plus loin. Par la suite, je présenterai des cibles de la réflexivité, déclinées en quatre catégories et construites à partir des entrevues réalisées. Cette catégorisation fera ressortir les déclencheurs de la réflexivité et ses effets positifs. Je mettrai cette catégorisation en lien avec les niveaux de réflexivité explorés dans le projet de recherche de départ. Puis, comme les entretiens menés ont fait ressortir des effets positifs de la réflexivité, je m'attarderai à leur contrepartie. Je ferai le point sur ce que les participantes considèrent comme étant des moyens pour exercer une pratique réflexive. Aussi, les biais et limites constatés dans le cadre de cette étude seront abordés. Je conclurai avec des pistes de réflexion au regard des activités de réflexivité et d'analyse de pratiques, présentes dans le programme de baccalauréat actuel à l'École de travail social de l'Université de Sherbrooke.

5.1 Zones de confusion de la réflexivité

Tout au long de la présentation des données, le terme « réflexivité » a été utilisé en référence aux propos des participantes à cette recherche. Comme je les interrogeais sur leur définition de la réflexivité, le sens qu'elles donnaient à ce terme, ainsi que sur les moyens utilisés pour actualiser la réflexivité dans leur pratique, leurs réponses sont évidemment allées en ce sens. Ceci met en lumière le flou existant autour de la définition de réflexivité, limite de cette recherche à laquelle je m'attarderai plus loin. Cependant, leurs propos démontrent clairement qu'elles réfléchissent constamment, mais est-ce que tout est réflexivité? C'est pourquoi, dans un premier temps, je discuterai des éléments qui ressortent au point de vue de la définition de la réflexivité. Par la suite, j'aborderai la perception positive de la réflexivité telle que présentée par les personnes interrogées, de même que la contrepartie demeurant quasi invisible dans leurs propos.

5.1.1 Définition de la réflexivité

D'abord, il m'apparaît pertinent de resituer certains concepts comme je l'ai fait précédemment dans ce mémoire, soit la réflexivité, la pratique réflexive, la posture réflexive et la réflexion. Rappelons-nous que la réflexivité serait une dimension de la compétence professionnelle (Le Boterf, 2006b), ainsi que la capacité à se distancier des situations de pratique rencontrées, mais aussi de sa propre pratique (Le Boterf, 2007). La posture réflexive correspond à la disposition mentale nécessaire à la mise en œuvre d'une pratique réflexive. Cette posture consiste à se regarder, à observer ce que nous avons fait de même que nos réactions, plutôt que de poser le regard sur le contexte et sur ce que les autres ont fait (Balas-Chanel, 2014). La pratique réflexive quant à elle, serait de prendre la posture réflexive de façon régulière et intentionnelle. Balas-Chanel (2014) compare la pratique réflexive à la pratique d'un sport par exemple; il faut s'y exercer régulièrement pour considérer que c'est une pratique. Enfin, la réflexion serait davantage orientée sur un problème circonscrit et plus spécifique qu'il faut résoudre (Balas-Chanel, 2014). La réflexion ne remet pas en question l'ensemble de sa pratique et de ce qui la sous-tend, contrairement à la réflexivité. Or, si je me rapporte aux définitions énoncées par les différents auteurs, je constate qu'une bonne partie des praticiennes parlent davantage de « réflexion » que de « réflexivité ». Cependant, j'observe aussi que la réflexivité dont elles ont parlé peut aussi se rattacher à d'autres concepts que voici : l'analyse de la situation (évaluation), le raisonnement clinique, le jugement clinique (opinion professionnelle), l'analyse critique (critique sociale), l'autocritique (introspection) et la réflexion éthique.

Sans prétendre donner des définitions complètes de ces différents concepts, il m'apparaît important de les situer. D'abord pour ce qui est de l'analyse de la situation, de mon point de vue elle rejoint l'évaluation. Elle vise à comprendre ce qui se passe en se basant sur des faits et des connaissances théoriques (Balas-Chanel, 2014). Le raisonnement clinique serait quant à lui le processus intellectuel, combinant et analysant les différentes informations relatives à une situation clinique et menant à la prise de décision. Selon ce que j'en comprends, le jugement clinique serait l'aboutissement du raisonnement clinique, soit la conclusion découlant de la collecte de données (Psiuk 2010, dans Côté et St-Cyr-Tribble, 2012). En référant au Cadre de référence d'évaluation du fonctionnement social de l'OTSTCFQ, je dirais que le jugement clinique, notion utilisée ici en sciences infirmières, entre autres, représente aussi l'opinion professionnelle émise suite à l'évaluation réalisée par la travailleuse sociale. L'analyse critique (ou la critique sociale) consisterait à remettre en question l'ordre social établi (Ina Moto, 2016), et ce, généralement dans

une optique de changement social. L'autocritique (introspection) quant à elle se présente comme : « une critique personnelle, passant en revue ses croyances, ses opinions, mais également ses propres résultats. » (Internaute, Dictionnaire en ligne, consulté le 8 décembre 2018). Enfin, la réflexion éthique consiste à faire la balance entre ses croyances et valeurs, la morale, le droit et les normes en vigueur afin d'en arriver à faire ce qui est le mieux. Le tableau suivant vient synthétiser ces propos :

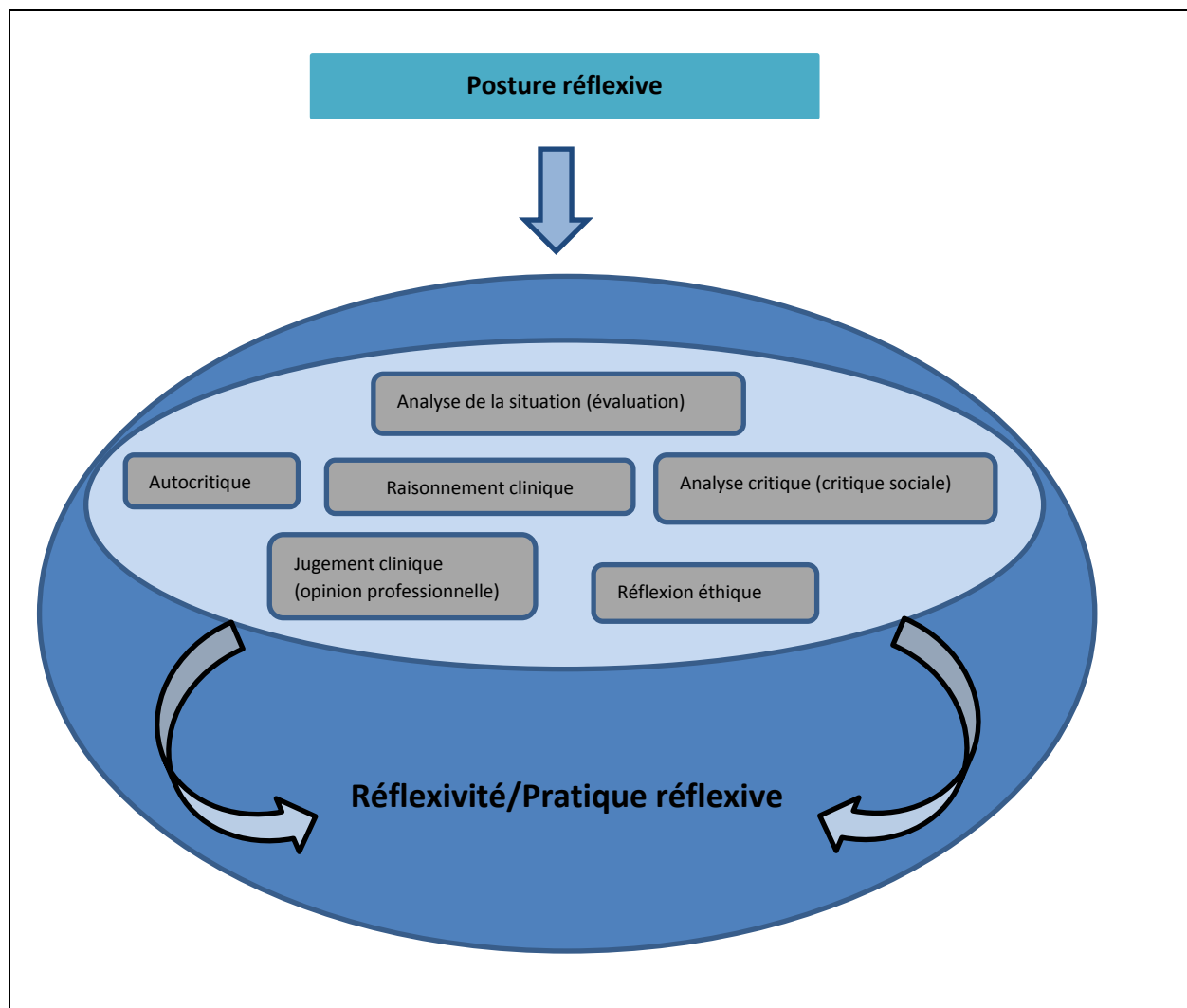
Tableau 3 : Concepts en lien avec la réflexivité selon les propos des participantes rencontrées

Analyse de la situation (évaluation)	Comprendre ce qui se passe en se basant sur des faits et des connaissances théoriques (Balas-Chanel, 2014) « L' analyse des informations recueillies reflète la compréhension de la situation de la personne par le travailleur social. Ce dernier formule alors des hypothèses cliniques. » (Timberlake et coll., 2008, dans OTSTCFQ, 2010).
Raisonnement clinique	« Processus de la pensée intangible, rarement expliqué qui mène à une décision clinique. Ce qui se passe entre la collecte de données et la génération d'une décision » (Higgs, Jones, 2000, dans Côté et St-Cyr-Tribble, 2012) « Activité intellectuelle où l'information collectée est assimilée aux connaissances professionnelles et aux expériences antérieures pour en arriver à la décision la plus efficace » (Charlin, Bordage, Van Der Vleuten, 2003, dans Côté et St-Cyr-Tribble, 2012)
Jugement clinique (opinion professionnelle)	Conclusion clinique qui découle de la collecte de données (Psiuk 2010, dans Côté et St-Cyr-Tribble, 2012) « L'opinion professionnelle découle de l'analyse de la situation. Dans la formulation de son opinion, le travailleur social doit nommer, cibler et prioriser les problèmes tout en qualifiant leur sévérité, leur gravité et leur intensité (Timberlake et coll., 2008, dans OTSTCFQ, 2010) « Un processus mental exigeant de l'observation, une capacité de raisonnement et de synthèse pour en arriver à l'établissement d'un plan [...]. » (Noël de Tilly M., 2014 dans Nagels, 2017)
Analyse critique (critique sociale)	Remettre en question l'ordre social établi, et ce, généralement dans une optique de changement social. (Ina Moto, 2016)
Autocritique (introspection)	« Une critique personnelle, passant en revue ses croyances, ses opinions, mais également ses propres résultats. » (Internaute, Dictionnaire en ligne, consulté le en décembre 2018) « Reconnaître ses erreurs, ses torts. » (https://les-synonyms.com/synonyme/autocritique/ , page consultée en décembre 2018)

	Introspection : analyser ses états d'âme, ses sentiments. (https://les-synonyms.com/synonyme/introspection/ , page consultée en décembre 2018)
Réflexion éthique	<p>« [...] questionnement personnel ou collectif qui contribue à faciliter une prise de décision la plus adéquate lors de situations présentant des dilemmes, en analysant différents points de vue et en se questionnant sur le bien apporté et la justification de l'action, ainsi que le respect des valeurs, de la morale, des droits et devoirs. » (Morgan PITTE, Infirmier Cadre de santé, Rédaction EspaceSoignant.com, octobre 2017, page consultée en décembre 2018).</p> <p>« La réflexion éthique permet de déterminer les valeurs qui constituent des raisons d'agir acceptables par l'ensemble de la société, par les personnes qui partagent l'idéal de pratique et au niveau particulier, par les personnes et les groupes touchés par une décision. » (http://gpp.oiq.qc.ca/qu_est-ce_que_l_ethique.htm, page consultée en décembre 2018)</p>

En regardant ces différentes définitions et en les mettant en lien avec celles de réflexivité, de posture et de pratique réflexive, un constat émerge au regard des propos des participantes à la présente recherche. Ce qu'elles ont dit se rattache aux concepts présentés dans ce tableau, ce qui à mon sens fait partie d'une posture réflexive, préalable à la pratique réflexive. Je vais reprendre une phrase de Balas-Chanel qui, bien qu'elle donne une définition à la posture réflexive, dit aussi ceci : « Quel que soit le moyen qu'on se donne, l'important est cette posture réflexive, où le regard se tourne vers soi, lâchant un peu "l'agir" et adopter un mode "réfléchir sur sa pratique" (Balas-Chanel, 2011). Ainsi, je suis d'avis que ces concepts que je viens de définir brièvement dans le tableau précédent font partie d'une posture réflexive. Pour les intervenantes rencontrées, ces formes de réflexion ou de mise en mots de leurs réflexions sont présentes et par conséquent, la posture est aussi présente. Il s'agit là d'un terreau fertile au développement de la réflexivité, d'une pratique réflexive. Le schéma suivant illustre mon propos :

Schéma 2 : La posture réflexive, les concepts reliés : vers une pratique réflexive



Comme une participante le nommait explicitement, les questionnements sont omniprésents du fait qu'elle se trouve en début de pratique. Julie Lefebvre, professeure en éducation à l'UQAM mentionne d'ailleurs ceci au regard des enseignants : « Nous considérons que la pratique réflexive n'est pas acquise en début de carrière. Elle se développe tout au long de l'expérience d'enseignement dans une lente maturation professionnelle. » (Lefebvre, 2015). Je peux avancer qu'il en est de même en travail social en référence aux propos des intervenantes interrogées dans cette étude. Elles m'apparaissent dans une posture réflexive, avec toutes les dimensions qu'elle comporte comme le représente le schéma précédent.

Ainsi, pour la suite de l'analyse, j'opterai pour les termes « posture réflexive ». Mon choix s'appuie sur le fait que ces praticiennes ont bien démontré être en mode « réflexion » de manière régulière. Elles s'interrogent sur leurs valeurs, leurs analyses des situations, la qualité des interventions qu'elles font, ainsi que sur les structures organisationnelles et sociétales pour certaines. Elles se préoccupent de la dimension éthique en interrogeant les interférences possibles de leurs valeurs au regard de celles des clientèles, mais aussi au regard des incohérences ou iniquités que peut engendrer l'organisation des services. Bien que ce ne soit pas prépondérant, elles arrivent parfois à la pratique réflexive en décortiquant leurs interventions pour prendre conscience de ce qui a bien fonctionné et de ce qui a moins bien fonctionné, de manière à réinvestir ces savoirs issus de leurs expériences dans d'autres situations cliniques.

Après avoir présenté ici les dimensions qui composent la posture réflexive chez ces diplômées, j'ai choisi d'aborder les moyens employés pour actualiser cette posture réflexive. La prochaine section y sera donc consacrée.

5.1.2 Moyens par lesquels se déploie la posture réflexive

Lors de la rédaction du projet de recherche, je me suis aussi intéressée aux moyens liés au développement de la posture réflexive. Je les avais décrits brièvement. Les revoici en guise de rappel :

- L'écriture réflexive
- Le portfolio
- L'entretien individuel ou de groupe
- L'analyse de pratiques
- L'analyse et la rétroaction vidéo

À la lumière des entretiens réalisés, j'ai pu en repérer certains parmi ceux que je viens d'énoncer et d'autres sont aussi apparus. J'en ferai donc état ici. D'abord, les praticiennes rencontrées ont ciblé l'écriture comme étant un moyen. Ensuite, elles m'ont parlé des discussions cliniques (avec les responsables cliniques ou à la coordination, de même que leurs pairs), ainsi que de rencontres de co-développement en équipe. J'ai associé ces derniers moyens à l'entretien individuel ou de groupe, ainsi qu'à l'analyse des pratiques. De plus, quelques moyens issus de la formation initiale ont été nommés. J'en traiterai donc dans les lignes qui suivent.

D'abord, en ce qui a trait à l'écriture, les intervenantes disent utiliser les notes comme un temps de « réflexivité ». Selon leurs dires, la rédaction leur permet de faire le point sur les interventions réalisées et à venir, de prendre conscience des éléments à explorer plus en profondeur pour une analyse de la situation plus complète. Elle leur permet soit de demeurer centrées sur la demande initiale, ce qui est à la base de leurs interventions ou soit de reconsidérer les orientations prises dans une situation d'intervention où ça tourne en rond. Ceci les amène donc à s'ajuster : l'écriture devient un moment de remise en question des interventions. De plus, certaines ont nommé à quel point l'écriture oblige à la justesse dans le choix des mots : un mot inapproprié ou un temps de verbe par exemple, peuvent modifier le sens des faits rapportés. Enfin, le fait d'exprimer l'opinion professionnelle par écrit viendrait structurer leur pensée. Certaines ont dit que cet exercice les rendait plus aptes à verbaliser cette opinion à d'autres professionnels, de même que l'analyse qui la sous-tend.

Quant à l'analyse des pratiques, bien que les entretiens de recherche ne me permettent de cerner comment elle se réalise précisément, la plupart des praticiennes disent avoir accès à des personnes-ressources aux plans clinique et administratif et bien entendu à des collègues. Plusieurs ont aussi la possibilité de participer à des groupes de co-développement, où des discussions de cas sont réalisées. C'est donc dire que ces échanges se font de manière individuelle ou en groupe. Bien que parfois l'intervenante puisse choisir ce qu'elle conserve des orientations proposées lors de ces échanges, j'en comprends qu'il y a aussi des situations où l'orientation est donnée par la personne-ressource aux niveaux clinique et administratif. C'est-à-dire qu'elle peut donc comporter une dimension prescriptive, dans le sens qu'une fois la situation clinique exposée, la personne responsable au plan va déterminer les balises de l'intervention au regard de contextes d'intervention particuliers, ce qui s'avère parfois nécessaire. Cette analyse de pratique, ainsi faite, est orientée davantage vers un problème et non sur la pratique de façon générale.

Parmi les moyens issus de la formation initiale et qui sont réinvestis dans la pratique des intervenantes interrogées, nommons :

- les échanges ou discussions sur des thèmes plus larges, qui portent par exemple, sur des sujets d'actualités ou des pratiques émergentes qui influencent le travail social;
- la centration /décentration;
- le cadre de délibération éthique.

Ainsi, au moins cinq intervenantes ont identifié que les espaces d'échanges en petits groupes, sur des thèmes plus larges que l'intervention en elle-même (actualité, conceptions de la société par exemple), ont été des occasions qu'ils relient à une posture réflexive. Maintenant qu'elles pratiquent, elles expriment recréer ces espaces de discussions. Par exemple, pour l'une d'entre elles, ceci s'actualise par des discussions lors de rencontres informelles, entre des pairs, avec qui le contact a été maintenu après la formation initiale. Pour une autre, il s'agit d'écrire sur des sujets plus larges que la pratique quotidienne, par le biais d'un groupe d'intervenantes qui s'expriment sur les réseaux sociaux.

Enfin, d'autres moyens ont été associés à la posture réflexive, comme la centration/décentration et le cadre de délibération éthique. Dans le cas de la centration/décentration, une participante à l'étude a nommé l'utiliser dans les situations d'intervention en interculturel, mais elle en a fait aussi un moyen transversal qu'elle utilise dans d'autres situations cliniques. Voici un extrait qui illustre une utilisation de ce moyen :

03 : « J'ai pris, je l'ai pas amené avec des collègues, j'ai pas, mais ça été vraiment plus personnel, de faire décentration, centration et tout ça. Faque de vraiment prendre conscience de, ben c'est quoi mes valeurs, pourquoi j'ai cette position-là, pourquoi j'ai cet inconfort-là? Bon ben dans quel milieu j'ai grandi, quelles valeurs j'accorde à l'avortement, à la grossesse, à un contexte non prévu. Le temps de tsé, j'ai pris vraiment le, pis je suis allée lire aussi sur le pays dans lequel cette femme-là a grandi, sur l'avortement là-bas. J'ai questionné aussi, parce que ma belle-mère est hispanophone, vient d'un pays près de cette femme-là. Faque, je suis allée questionner aussi, culturellement comment c'est reçu puis tout ça, pour être en mesure davantage de me centrer sur cette femme-là, le, la réflexion qu'elle devait porter, qu'elle devait avoir par rapport à sa grossesse. J'voulais pas confronter cette femme-là par rapport à ma position. »

Quant au cadre de délibération éthique, la plupart des participantes l'ont nommé d'emblée comme un moyen qu'elles utilisent aussi. De façon synthèse et pour mieux situer, ce cadre s'articule autour de quatre perspectives, soit identitaire et morale, déontologiques et juridiques, sociopolitique et organisationnelles. Il s'agit d'un outil réflexif qui permet, entre autres, de structurer la délibération éthique (Bossé et al. 2006). Ce qui a été mentionné lors des entretiens de recherche, est que ce cadre est utilisé lors de situations complexes, où la prise de décision s'avère difficile et où il importe de prendre en considération l'ensemble des perspectives identifiées plus tôt. Dans l'exemple suivant, l'intervenante présente comment elle voit et utilise cet outil :

02 : « Pis tout l'temps, je me repositionne, pis là dans les perspectives où je suis le moins à l'aise là, où j'ai le moins le réflexe d'aller. Tu sais comme moi la perspective identitaire pis morale là, d'emblée, je rentre là-dedans pis...Mais quand tu prends une décision ou que tu fais, tu sais, tu veux faire une intervention, c'est pas toujours la gagnante là. Pis il y en a d'autres à considérer tu sais. La socio-politique, c'est moins moi-là. Fait que tu sais, je me suis mis des indices tu sais, des mots-clés, des choses à aller vérifier qui va la pousser la réflexion quand je suis à analyser quelque chose tu sais. [...] quand j'essaye de réfléchir, je fais le tour du cadran, pour être sûr que j'ai une décision la plus globale possible. »

Ce cadre lui permet donc de développer sa réflexion au regard de chaque perspective et donc, de faire une analyse la plus complète possible avant d'arriver à une décision.

Au regard de ce que les participantes à l'étude ont nommé, je constate que les moyens utilisés dans leurs pratiques pour appuyer une posture réflexive sont disponibles et aussi plus facilement applicables dans leurs milieux respectifs. Ils sont donc d'usage plus « convivial », si je peux le dire ainsi, comparativement à l'utilisation de l'analyse et de la rétroaction vidéo ou que la création d'un portfolio. Ces caractéristiques en font une voie accessible et comme j'en parlerai dans la conclusion de ce mémoire, c'est une avenue à considérer pour la formation.

5.2 Cibles de la posture réflexive

En réalisant la codification et l'analyse des entretiens, en plus des unités de codification de départ, d'autres sont ressorties et je les ai prises en compte. Ainsi, j'ai pu remarquer des déclencheurs à la posture réflexive, ainsi que différentes stratégies qui y sont reliées. À la suite des stratégies déployées, il est possible de repérer des effets pour elles-mêmes comme intervenantes, des effets auprès de la clientèle desservie ainsi que des effets dans les organisations et structures dans lesquelles ils naviguent. Dans les prochains paragraphes, je ferai état de cette catégorisation. J'irai donc d'une description des quatre catégories retenues, en les déclinant sous les rubriques de déclencheurs de la réflexivité et de stratégies. Les effets positifs de la réflexivité seront traités par la suite. Un tableau présentant les différentes catégories a été réalisé et se trouve en Annexe 6. Les revers de la réflexivité, soient les effets négatifs qui n'ont pas été clairement nommés en entretien, seront finalement mis en lumière.

D'abord, j'ai choisi de créer quatre catégories qui sont les suivantes :

- posture réflexive orientée vers soi;
- posture réflexive orientée vers la tâche ou le problème à résoudre;
- posture réflexive orientée vers l'ensemble du processus d'intervention et l'organisation des services dans lequel il s'inscrit;
- posture réflexive orientée vers la remise en question des structures organisationnelles ou sociétales.

Avant de présenter ces catégories, je tiens à relever que pour l'ensemble de praticiennes rejointes, deux dénominateurs communs reviennent. Si elles réfléchissent à ce qu'elles font devant les situations d'interventions devant lesquelles elles se retrouvent, elles ont toutes une préoccupation pour la défense des droits et l'autodétermination des personnes. Donc, peu importe la catégorie de posture réflexive qui prédomine chez elles, ces deux éléments les guident.

5.2.1 Posture réflexive orientée vers soi

Pour cette première catégorie, les **déclencheurs** de la posture réflexive sont reliés à soi. Ils se présentent sous deux formes soit celle du conflit entre ses valeurs personnelles et celles des clientèles ou soit celle d'une difficulté personnelle qui peut avoir une incidence sur l'intervention. Lorsque je parle de difficultés personnelles, j'entends ce que des participantes à cette recherche ont relevé, soit par exemple : l'insécurité (voire même l'anxiété pour reprendre le terme d'une participante), soit le fait de se sentir envahie par la complexité d'une situation d'intervention et les difficultés d'organisation du travail. Que ce soit au regard de conflits de valeurs ou au regard de difficultés personnelles de l'intervenante, **les stratégies** adoptées sont davantage individuelles. En effet, dans cette catégorie, la posture réflexive va se traduire principalement au niveau de l'autocritique et au niveau de la réflexion éthique. Ainsi, la personne reconnaît ses difficultés personnelles et peut s'orienter dans une démarche individuelle pour les résoudre. Elle voit aussi cet état de fait comme une façon de se positionner d'une manière plus égalitaire par rapport à la personne : ses propres difficultés l'amènent à se mettre à la place de l'autre, à se positionner de manière plus égalitaire en utilisant son propre vécu. Pour appuyer cette affirmation, l'une des personnes rencontrées mentionnait qu'ayant pris plusieurs années à reconnaître ses propres défis, elle pouvait très bien comprendre comment il est difficile pour les personnes avec qui elle travaille de reconnaître les leurs et de se mobiliser. Du côté des conflits de valeurs, la praticienne fait l'examen de ses propres valeurs et du malaise ressenti lorsqu'il y a opposition avec celles des

clientèles rencontrées. Dans ce cas précis, la démarche de « centration/décentration » vue en classe présente une grande utilité. Brièvement, la centration/décentration consiste à prendre conscience des préjugés, présupposés et stéréotypes qui nous habitent, ainsi que de nos propres référents culturels (décentration), afin de pouvoir aller l'autre (Laaroussi, 2013). Ce dernier pas serait la centration, où étant alors consciente de son propre cadre, l'intervenante est davantage à l'écoute de l'Autre et elle risque moins d'imposer sa propre vision à la personne.

5.2.2 Posture réflexive orientée vers la tâche ou le problème à résoudre

Dans cette seconde catégorie, **les déclencheurs de la posture réflexive** partent du caractère complexe et mouvant d'une situation d'intervention, de la lourdeur qu'elle présente pour une seule intervenante, de la présence d'une multitude d'acteurs qui sont en conflit, de l'écart entre les besoins réels de la personne et ce que les autres veulent pour elle (que ce soit les autres professionnels, la famille entre autres), ainsi que la gestion du risque. Enfin, le constat d'un manque de connaissances face à certaines problématiques et face à certains processus cliniques devient aussi un déclencheur. Le doute de ne pas avoir fait ou de ne pas faire les bonnes interventions est présent chez la praticienne, ce qui semble conduire à une posture réflexive. Le « déclencheur » relève d'une situation problème précise et demeure centré sur une tâche précise. Les **stratégies** déployées afin de résoudre l'impasse sont en grande partie individuelles ou reliées au travail d'équipe. De fait, dans cette catégorie de la posture réflexive en référence au Schéma 2 (p. 77), le raisonnement clinique, le jugement clinique au regard d'un problème précis, la réflexion éthique, l'autocritique, mais aussi l'analyse d'une situation s'y retrouvent. Ainsi la consultation en supervision clinique ou auprès des pairs représente ici une stratégie. Cette dernière peut permettre à l'intervenante de s'approprier davantage les mandats et processus de l'organisation, de même que son rôle, dans une optique d'agir de manière conforme. Ceci permet aussi de mieux cerner ses marges de manœuvre et ainsi « jouer » à l'intérieur du cadre (rôles et mandats) de manière créative. Une autre stratégie est le développement des connaissances passant par la formation continue ou par d'autres formations universitaires. Quant au travail d'équipe, les participantes de cette catégorie ont parlé de l'importance de prendre connaissance des points de vue des autres collègues professionnels, de la sensibilité face aux opinions divergentes et de tenir compte de ce qui est le mieux pour résoudre les difficultés présentes chez la personne. Pour cette catégorie, il peut aussi y avoir des questionnements sur la cohérence

entre ses actions et le mandat de l'organisation, ou son rôle, sans pour autant remettre en question ces deux éléments. Il s'agit plutôt d'agir en conformité avec les exigences de la pratique et du milieu de pratique.

5.2.3 Posture réflexive orientée vers le processus d'intervention en lien avec l'organisation dans lequel il s'inscrit

Pour cette troisième catégorie, les principaux **déclencheurs** se révèlent être la tension entre ses propres valeurs, croyances, analyses et approches d'intervention, par rapport à ce qui est mis de l'avant dans l'organisation ou ce qui est demandé par cette organisation. La tension entre le panier de services disponibles et ce qui serait utile à la clientèle représente aussi un déclencheur. Ceci conduit les intervenantes rencontrées à poser un regard non seulement sur le problème à résoudre, mais aussi sur l'ensemble du processus d'intervention et sur les limites organisationnelles l'influençant.

Ici, l'intervenante s'attarde à résoudre le problème présent avec ce qui est disponible, mais va au-delà en remettant en question le cadre d'intervention et en tentant de trouver des alternatives qui sortent de ce cadre. De plus, je remarque que dans cette catégorie, elle va s'attarder à questionner chacune de ses interventions et non seulement celles où elle a ressenti un malaise. Elle va ainsi tenter de voir ce qui a fonctionné ou moins bien fonctionné dans des suivis antérieurs, avec l'idée de transférer ces façons de faire ayant démontré leur efficacité dans d'autres situations cliniques. Elle puise dans les ressources développées à partir de l'analyse de ses actions, ce qui m'amène aux **stratégies** employées. D'abord, ces dernières semblent se situer davantage au plan individuel : la praticienne interroge son intervention, le processus suivi, mais aussi comment l'organisation peut influencer ou non ce processus, de même que la réponse aux besoins des personnes. Elle a donc une analyse critique des services disponibles, des procédures en place et des partenariats existants ou non. Ici, elle va ajuster sa pratique professionnelle, plutôt que de tenter de modifier la structure organisationnelle.

Pour cette catégorie, des éléments du Schéma 2 (p.77) figurent aussi. Au plan individuel, lors de la réception d'une demande de services, l'intervenante est portée à prendre un recul de manière à ne pas se limiter à répondre à une commande. Elle ne se fie pas seulement à ce qui est mis de l'avant par l'organisation, mais tente plutôt de voir comment ses propres approches peuvent être profitables. Elle prend un temps de réflexion. De plus, tout au long du processus d'intervention,

soit après chaque rencontre par exemple, elle revoit l'intervention, ce qu'elle a fait, les réactions de la personne, ses propres réactions et planifie la suite en tenant compte de ses réflexions et analyses, ce qui réfère davantage à l'introspection. Devant les situations d'impasse, elle va discuter des situations cliniques avec les acteurs du milieu de pratique afin d'avoir leurs analyses de la situation, sans pour autant y adhérer d'emblée. Ces praticiennes forgent leur jugement clinique en prenant en compte l'ensemble des possibles, mais se permettent du coup de rejeter les façons de faire qui ne leur conviennent pas. Il est à noter que les échanges ne se limitent pas uniquement à un problème bien circonscrit, mais plutôt à décortiquer l'ensemble du processus d'intervention.

Je remarque chez ces participantes une recherche de façons d'intervenir qui sortent du cadre; elles élargissent leur pratique professionnelle, la modifient en tentant de mettre en place des alternatives aux services existants. Je pense, entre autres, à cette intervenante qui fait du réseautage à l'extérieur de son organisation, afin de voir comment les partenaires peuvent élargir leurs offres de services pour répondre à des situations particulières. Ceci l'amène en quelque sorte à sortir de son organisation pour créer des partenariats informels dans la communauté. Ici, on se situe davantage dans une optique de médiation entre les partenaires présents pour ouvrir sur des solutions différentes de ce qui se fait habituellement, de développement de liens entre les ressources. Une mise en commun des visions de chacun est préconisée afin, d'une part, d'avoir une compréhension partagée de ce dont la personne a besoin, de ses droits et, d'autre part, d'élargir les perspectives d'intervention, mais aussi celles de la personne.

À mon avis, cette catégorie se rapproche davantage de la réflexivité et de la pratique réflexive, du fait qu'elle est constante et qu'elle remet en cause l'ensemble du processus. L'intervenante se penche sur l'ensemble de ses façons de faire et sur celles de l'organisation, ce qui correspond davantage à la définition de certains auteurs (Argyris et Schön, 2002). Je dois dire que parmi les intervenantes rencontrées, et bien que ça n'ait pas été formellement documenté lors de la collecte de données, cette catégorie a été inspirée par deux participantes en particulier. Avant leur entrée en travail social, elles avaient déjà d'autres expériences à leur actif, reliées au domaine ou non. Je crois donc que ceci rejoint le propos d'une auteure énoncé plus tôt à l'effet que la pratique réflexive se développe avec l'expérience et la maturation professionnelle (Lefebvre, 2015).

5.2.4 Posture réflexive orientée vers la remise en question des structures organisationnelles ou sociétales

Dans cette dernière catégorie, les principaux **déclencheurs** se déclinent de deux manières. Premièrement, le fait que les droits et besoins des personnes soient brimés, non seulement par une organisation, mais par tout un ensemble d'organisations qui ne disposent pas d'une offre adaptée, va interpeller la praticienne. Contrairement à la posture réflexive orientée vers le processus d'intervention, en lien avec l'organisation dans lequel il s'inscrit, celle-ci ne se limite pas à remettre en question une seule organisation. Elle considère toute l'articulation entre différentes organisations en termes de services, de collaboration et de partenariats, l'efficacité de ces articulations et leur concordance avec les besoins des personnes. Elle remet donc en question les fonctionnements inter-organisationnels. Deuxièmement, dans cette posture, j'observe aussi que l'impact des conditions socio-économiques et des politiques sociales est davantage considéré. L'exclusion et la restriction de participation sociale, liées aux valeurs et au contexte sociétal, amènent l'intervenante à aller plus loin que l'intervention individuelle auprès d'une personne. De plus, la méconnaissance de certaines clientèles, les préjugés à leurs égards, que ce soit de la part de la population, mais aussi de la part d'autres acteurs dans l'intervention, conduisent à une réflexion qui dépasse un problème individuel. Les **stratégies** mises en place se déclinent aussi en deux volets. D'abord, en ce qui a trait au premier volet soit la « remise en question inter organisationnelle », elle dépasse le va au-delà des pratiques d'une seule organisation. Il s'agit plutôt de constater et de dénoncer, entre autres, les embûches présentes dans les liens de collaboration, les incompatibilités entre les mandats ou approches de chaque organisation impliquée en les remontant d'abord aux « décideurs » de sa propre organisation d'appartenance. Ceci se fait dans le but que ces derniers intercèdent auprès de leurs vis-à-vis dans les autres organisations, puis que des changements s'opèrent quant au fonctionnement inter organisationnel. Le travail d'équipe est utilisé pour mettre en commun les différentes préoccupations et les nommer aux personnes qui détiennent un pouvoir quant aux dynamiques présentes entre les organisations. En ce qui concerne le second volet, soit la prise en compte plus marquée des conditions socio-économiques et des politiques sociales, la dénonciation se traduit par l'engagement hors des organisations. En effet, les praticiennes se situant dans cette posture font parfois des prises de position sur des enjeux socio-économiques et politiques qui touchent toute la société et, qui ont une incidence sur les conditions de vie des personnes. Dans cette posture réflexive, elles vont utiliser l'écriture en passant par des médias sociaux, entre

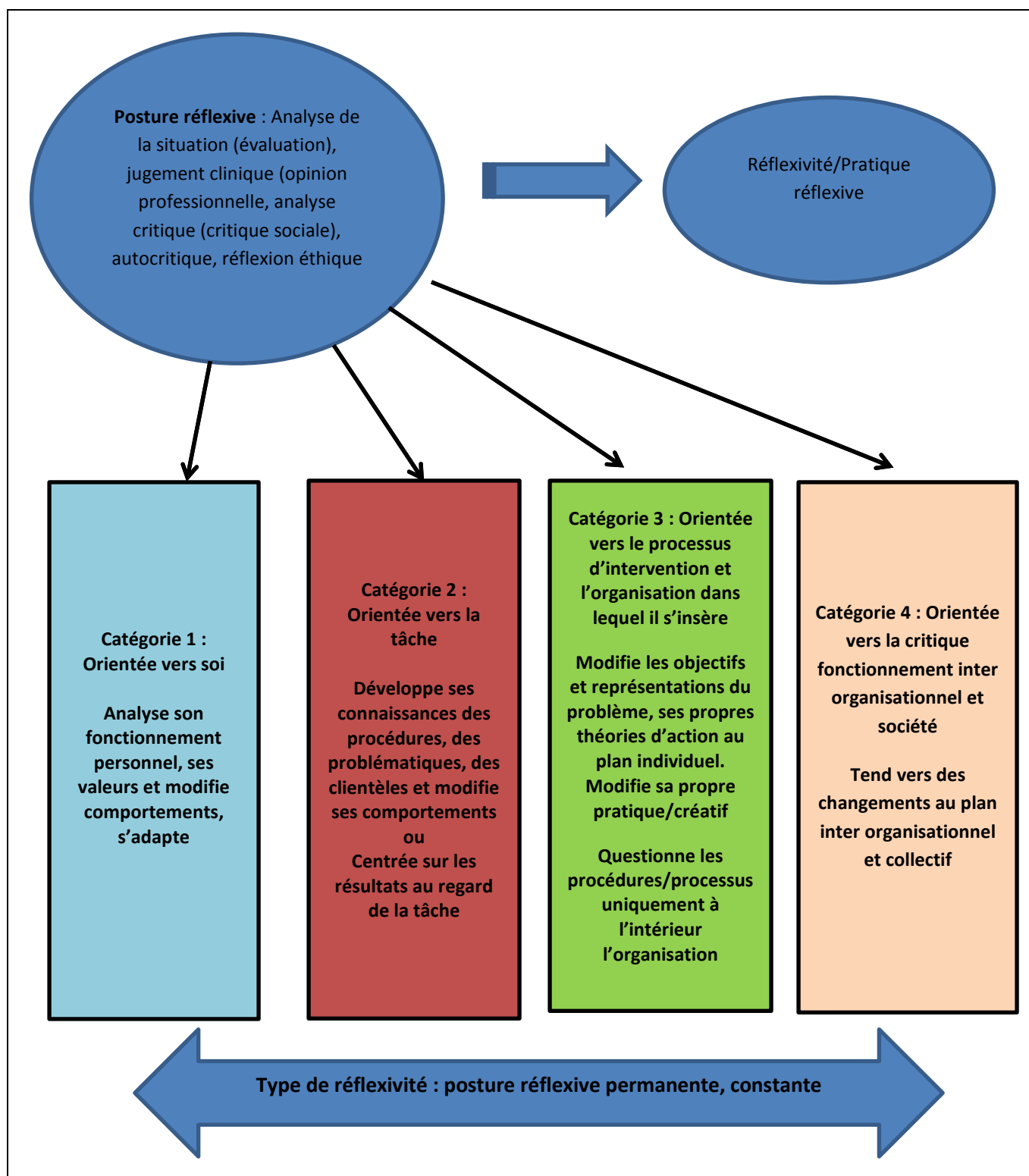
autres. Bien qu'elles portent une analyse critique de la société, je n'ai pas de données à l'effet qu'elles se mobilisent autrement que par l'écriture. Cet aspect pourrait être davantage exploré et précisé.

Cette catégorisation des postures réflexives m'amène à revoir le schéma conceptuel de départ (Schéma 1, page 36). En effet, à ce moment sur la base des écrits d'Argyris (1992), Bateson (1977), Le Boterf (2006b, 2007) et Perrenoud, (2001), les niveaux de réflexivité avaient été déclinés en quatre niveaux que voici :

- *niveau 1* (réaction à un stimuli) ➔ pas de réflexivité et pas d'apprentissage;
- *niveau 2* (simple boucle d'apprentissage) ➔ centré sur le résultat, modification de stratégie sans élargir la remise en question ou apprendre du nouveau;
- *niveau 3* (double boucle d'apprentissage) ➔ centré sur le résultat, modification de stratégie sans élargir la remise en question ou apprendre du nouveau; pas de réflexivité, ni d'apprentissage, mais de la réflexion;
- *niveau 4* (triple boucle d'apprentissage) ➔ création de ses propres modèles d'action, interroge non seulement sa pratique individuelle, mais aussi celle de l'organisation, cerne ses propres façons d'apprendre, met à l'épreuve ses théories; logique de création plus que d'adaptation.

D'abord, en le mettant en lien avec la catégorisation des postures réalisée précédemment, je constate que le *niveau 1* ne s'applique pas. Comme je l'ai mentionné plus tôt, les participantes à cette recherche ont toutes démontré la capacité de réfléchir et de tirer des apprentissages de leurs actions. Quant au *niveau 2*, je constate qu'il peut en partie s'apparenter à la catégorie 1 et à la catégorie 2, où la posture réflexive est orientée vers soi ou vers la tâche. Il y a réflexion, puis modifications de comportements, sans pour autant y avoir une remise en question des pratiques. Cependant, contrairement à ce que les auteurs proposent, il m'apparaît que des apprentissages sont réalisés. Ces apprentissages se situent, entre autres, dans la connaissance de soi et dans l'apprentissage de stratégies pour solutionner ses difficultés personnelles en ce qui concerne la première catégorie. Pour ce qui est de la seconde catégorie, des apprentissages sont faits au regard des procédures à mettre en œuvre, des rôles et mandats, et des problématiques rencontrées dans l'intervention. Enfin, le *niveau 4* s'apparente à mes catégories 3 et 4. Comme les auteurs le mentionnent, il y a questionnement sur sa propre pratique, sur les pratiques plus larges des organisations. Cependant, je ne peux affirmer qu'il y a création de ses propres modèles

d'action. Il y a des initiatives créatives qui émergent, une analyse critique présente, mais il ne me semble pas que ces intervenantes soient au stade de créer leurs propres façons de faire, bien qu'elles semblent se diriger sur cette voie. Le schéma suivant illustre la posture réflexive en reprenant de façon synthèse ce qui émerge de la catégorisation réalisée :



Dans l'ensemble, les catégories élaborées et illustrées dans ce schéma font ressortir les aspects positifs de la réflexivité. Le volet suivant de la discussion des résultats vise à mettre en lumière non seulement ces aspects positifs, mais aussi leurs contreparties.

5.3 Perception positive de la réflexivité et la contrepartie

Tel qu'annoncé précédemment, des effets positifs de la réflexivité ressortent clairement des entretiens réalisés. Il en est autrement en ce qui concerne les effets négatifs, qui eux ressortent peu ou pas dans le propos des participantes. Donc, dans les paragraphes suivants, je m'attarderai tout autant aux aspects positifs que négatifs de la réflexivité. Je débiterai avec les effets positifs au plan du développement personnel et professionnel des diplômées interrogées. Par la suite, j'aborderai les effets tant positifs que négatifs en me référant à la catégorisation des cibles de réflexivité présentées précédemment.

5.3.1 Les effets positifs de la posture réflexive

Pour les praticiennes

Les propos recueillis auprès des participantes permettent de dégager quelques impacts de la posture réflexive au niveau de leurs propres pratiques. En effet, il ressort une meilleure connaissance de soi dans l'intervention, une augmentation de la confiance en soi par rapport à certaines situations d'intervention et une conscientisation plus approfondie de ses propres valeurs et des impacts négatifs qu'elles peuvent avoir au plan éthique. Ceci peut générer des ajustements de sa pratique, le développement de ses propres connaissances, ainsi que la démythification de certaines formes d'interventions ou concepts enseignés dans le cadre du parcours de formation. Elles élargissent leur banque de ressources.

Ainsi ressortent la connaissance de soi, la question des conflits de valeurs ou des réactions plus « émotives » à l'égard d'une situation d'intervention donnée. En adoptant une posture réflexive et en se questionnant elles-mêmes ou en s'auto-confrontant sur la signification de leurs malaises, elles conscientisent plus en profondeur ce qui les fait réagir, ainsi que les impacts sur leur façon d'intervenir avec la clientèle. Elles peuvent ainsi prendre une distance face à elles-mêmes et ceci peut avoir pour effet d'être plus disponibles à la personne et de continuer d'agir dans son intérêt. De plus, l'intervenante qui constate et nomme que ses difficultés personnelles viennent interférer dans l'intervention, difficultés qui se situent principalement au niveau de l'organisation, peut se développer au plan personnel, ce qui aura je l'espère un impact positif sur son développement professionnel. De cette prise de conscience, émerge aussi une plus grande empathie envers les

personnes. Étant en train de faire une démarche personnelle de changement, cette personne est plus à même de comprendre les résistances des gens auprès de qui elle intervient.

En lien avec le développement professionnel, le fait d'adopter une posture réflexive permet aussi de se situer par rapport à ce qu'elles ne savent pas et à ce qu'elles savent bien entendu. Les constats qui s'en dégagent permettent de tracer la ligne entre ce qui est leur rôle et ce qui ne l'est pas, les mandats de l'organisation dans laquelle elles pratiquent, les procédures en vigueur. Elles voient aussi les connaissances manquantes et celles à développer au regard des problématiques ou des clientèles et peuvent se projeter dans leur développement. Par ailleurs, le fait de se pencher sur leurs interventions permet aussi de voir les alternatives d'interventions créatives qui peuvent être mises en place, de sortir des sentiers battus tout en « jouant » sur le terrain qui leur est dévolu, au regard, entre autres, de leur rôle et du mandat de l'organisation dans laquelle elles se trouvent. Pour l'instant, la plupart des diplômées abordées semblent jouer dans le cadre prescrit.

Quant à la confiance en soi, certains propos dénotent qu'elle augmente en fonction du fait d'avoir réfléchi à une situation en la prenant sous différents angles, que ce soit individuellement ou en interaction avec d'autres personnes, en contexte formel ou informel. L'une des participantes précise que le fait d'avoir exploré toutes les avenues possibles lui donne le sentiment d'être solide dans des situations complexes, entre autres, celles où il y a potentiel de conflit.

Par rapport à la démystification de certaines formes d'intervention ou de certains concepts, la posture réflexive permettrait de donner davantage de sens à certains concepts théoriques vus en classe. Par exemple, du point de vue de l'une des personnes interrogées, la défense de droits enseignée dans le parcours de formation prend davantage de sens lorsque pratiquée. Elle relate ici comment la défense de droits a pris son sens dans l'intervention alors qu'elle demeurerait abstraite en formation. C'est donc dire que certaines formes d'interventions de la travailleuse sociale deviennent plus concrètes en pratique. En adoptant une posture réflexive, l'intervenante voit comment elle se positionne en matière de défense de droits. Elle fait les liens théorie-pratique et elle découvre aussi sa propre façon de réaliser ce type d'intervention. Maintenant, que dire des effets positifs de la posture réflexive pour les clientèles?

Pour la personne, la famille, le groupe ou la collectivité

En ce qui a trait aux effets positifs de la posture réflexive du côté des clientèles auprès desquelles interviennent les travailleuses sociales rencontrées, je dois préciser que ce qui est amené ici représente la perception qu'en ont les participantes. Il s'agit ainsi de l'analyse que je fais de leurs propos, puisque je n'ai pas interrogé ces clientèles.

Donc en partant de leurs visions, le fait de prendre du recul face aux situations d'interventions et face à leurs actions amène un respect de l'autodétermination des personnes et de leurs droits, tout en contribuant à préserver ou à solidifier le lien de confiance. Cette préoccupation de donner du pouvoir à la personne transparaît dans le souci de proposer l'ensemble des pistes d'interventions possibles pour que la personne puisse faire un choix éclairé. Pour ce faire, il s'avère nécessaire de se poser, de réfléchir, mais aussi de prendre conscience de ses façons d'agir devant un problème à régler. Pour une des travailleuses sociales interrogées, la posture réflexive lui a permis de conscientiser sa tendance à « prendre en charge » et de faire un virage pour redonner le pouvoir aux personnes. En ce sens, elle indique qu'elle prend le temps d'envisager le plus d'options possibles à soumettre à la personne et qu'elle délègue. D'ailleurs, elle doit maintenir le mode réflexion de manière constante :

05 : « J'ai appris avec ce dossier-là à déléguer beaucoup, à, ben l'empowerment là! Je dis déléguer, mais c'est de donner le pouvoir d'agir à la personne malgré sa perte d'autonomie. Ça ça été quand même un bon chemin à faire pis je le fais encore. C'est pas parce que cette personne-là a des besoins plus, plus, plus qu'elle n'est plus capable de. Donc c'est de, c'est ça, de déléguer à l'utilisateur et à ses proches beaucoup aussi. Mais d'accompagner dans tout ça.

Elle exprime ici que sa tendance à prendre en charge, son mode de fonctionnement habituel demande une grande vigilance. Il apparaît que la posture réflexive lui permet de maintenir le cap sur cette autodétermination des personnes, tout en ajustant constamment son propre fonctionnement comme intervenante.

Au point de vue du respect des droits, dans une situation où une personne présente des troubles cognitifs, voici un autre exemple qui m'apparaît pertinent pour démontrer l'importance de la réflexion lors d'une prise de position, dans ce cas-ci au niveau des droits de la personne :

01 : « Ben dans cette situation-là, j'ai revendiqué beaucoup. Là encore là, je pense que c'est peut-être personnel, pis...tsé si, c'est pas tout l'monde qui aurait agi nécessairement

comme ça, mais pour moi la défense de droits, c'est assez important. Pis ce monsieur-là avait des droits. Est-ce qu'il était capable de les revendiquer lui-même, je ne crois pas. Mais moi quand l'audiologiste il me disait ben ce monsieur-là va avoir un amplificateur de son, pas besoin d'appareils parce qu'il a des problèmes cognitifs, c'est là où est-ce que j'ai mis les points sur les « i » comme on dit! Tsé, de dire, ben j'vois pas pourquoi là vous le, tsé la réponse qui me donnait, c'est qu'il avait peur qu'il les perde. Mais là on agit, dans une gestion du risque qui est trop grande là. Pis si il les perd ce monsieur-là, on verra. Mais il faut lui donner sa chance pis c'est le besoin qu'il manifeste là. Lui il tenait à ça mordicus ce monsieur-là, ses appareils auditifs. »

Ici, cette personne aurait pu se contenter d'une intervention allant dans le sens de l'autre professionnel, sans se poser de questions, plutôt que de faire valoir les droits de la personne aidée.

Ces deux exemples me semblent illustrer les principaux impacts de la posture réflexive des intervenantes au niveau des clientèles avec lesquelles elles travaillent. Il faut rappeler que ce sont les impacts perçus par les participantes à l'étude.

Sur les pratiques plus larges, sur l'organisation, au plan sociétal

Pour plusieurs des praticiennes rencontrées, la posture réflexive passe d'abord par l'analyse de sa propre pratique et est centrée vers soi ou centrée sur la tâche, comme en fait état la catégorisation réalisée précédemment. Pour quelques personnes interrogées, la remise en question des pratiques au plan organisationnel se pose, à des degrés variables. Ainsi, les rôles du travail social, la mission et les mandats de son organisation et des organisations partenaires, de même que la place réelle du travail d'équipe font l'objet de réflexions, mais aussi de prises de position. Ces remises en question sont ramenées au chef d'équipe de manière collective, soit par cette intervenante dont c'était le propos, mais aussi par l'équipe dans laquelle elle évolue. L'objectif est que des changements s'opèrent au niveau des services dispensés, ce qui agira non seulement sur les pratiques organisationnelles, mais principalement auprès des clientèles. Autrement dit, cette posture se rattachant aux troisième et quatrième catégories de la posture réflexive présentées plus tôt, peut générer chez l'intervenante le sentiment de pouvoir agir réellement sur l'origine des difficultés vécues par les personnes, mais aussi sur le panier des services offerts par les organisations. Pour les personnes aidées, il peut en résulter un accès à des ressources jusque-là inédites, mais surtout une plus grande participation citoyenne qui dépasse l'autodétermination. Ceci a un impact aussi sur la communauté : elle peut se voir

davantage reconnue et mise à contribution, non seulement pour dispenser des services, mais aussi pour les déterminer. Bien qu'au moment des entretiens des résultats tangibles ne s'étaient pas encore concrétisés, il s'agit d'un effet favorable de la posture réflexive.

Maintenant que j'ai parlé des effets positifs de la posture réflexive, qu'en est-il de la contrepartie? Il en sera question dans les paragraphes suivants.

5.3.2 Les contreparties de la posture réflexive

Avoir une posture réflexive comporte plusieurs aspects positifs tel que démontré par les propos des participantes à cette étude. Cependant, la posture réflexive peut aussi générer son lot de souffrances. C'est de cette contrepartie dont je traiterai ici et qui n'a pas été clairement nommée lors des entretiens réalisés.

D'abord, il m'importe de préciser que je suis particulièrement interpellée par cette section du travail. D'une part, je réalise que dans les activités de réflexivité et d'analyse des pratiques dont j'ai eu la responsabilité, j'ai présenté la réflexivité d'une façon parfois trop positive, presque comme une panacée. La posture réflexive ne garantit pas des résultats positifs à tout coup! Aussi, ce mémoire me permet de prendre davantage conscience des effets disons « pervers » de la réflexivité. Je ne suis pas convaincue que « pervers » est le terme approprié, mais c'est celui que j'ai trouvé pour l'instant. D'autre part, je constate que d'avoir une posture réflexive peut amener une lucidité dérangeante pour soi, pour les autres, ainsi que pour les organisations. Assumer sa posture réflexive représente donc un défi important. Cette posture réflexive et les analyses ou les remises en question qu'elle génère, peuvent aussi être une source de souffrance : si les prises de conscience ou les constats qui émergent ne sont pas entendus, ni reconnus par les différents acteurs côtoyés et par l'organisation, l'intervenante « réflexive » se retrouve bien seule! En outre, je note qu'il peut être facile de « juger » des intervenantes ou des collègues comme étant peu réflexifs. Être réflexif peut prendre différentes formes et il peut en découler autant de prises de position plus ou moins actives, qu'il y a de travailleuses sociales. Ceci peut se traduire par des choix conscients ou inconscients visant à se préserver, dont de se mettre à « off » parfois, au regard de certains volets du travail, entre autres. Bien sûr, je crois que pour tout professionnel, ce mécanisme de défense ne doit pas se mettre en œuvre au détriment des clientèles souvent très vulnérables desservies par le travail social. Mais il faut comprendre que ce détachement en

quelque sorte, n'est pas synonyme de non-réflexivité! Avoir une posture réflexive n'est pas une garantie que l'on va résoudre toutes les situations problèmes (Mezzena et al. 2013). D'abord, la posture réflexive peut confronter la praticienne sur sa propre capacité d'adaptation, au regard des limites personnelles ou professionnelles constatées et du soutien disponible ou non pour y arriver. Ensuite, elle peut la confronter par rapport aux limites de l'offre de services disponibles au regard des réponses à donner aux situations d'intervention rencontrées. Enfin, elle peut aussi confronter quant à l'écart entre ses valeurs, celles de la profession et celles des organisations qui emploient.

En ce qui a trait à la capacité d'adaptation, je rappelle que les participantes rencontrées avaient toutes de quelques mois à deux ans de pratique en termes d'expérience en travail social. Pour certaines, ces expériences sont morcelées, en ce sens où leurs journées de travail hebdomadaire sont réparties dans plus d'un secteur d'intervention. En clair, pour une semaine de cinq jours de travail, certaines peuvent couvrir de deux à trois secteurs à l'intérieur de la même organisation. D'autres ont pu travailler à plus d'un endroit depuis leur diplomation. Cette dispersion, jumelée à leur jeune expérience, fait en sorte qu'elles sont en mode d'adaptation à plusieurs égards dont, entre autres, au niveau de leur rôle, au niveau des mandats des organisations qui les emploient, au niveau des particularités relatives aux différentes clientèles et problématiques rencontrées, au niveau des différentes procédures présentes et des fonctionnements propres aux organisations, mais aussi au regard des actes professionnels qu'elles ont à poser. L'une des intervenantes rencontrées mentionnait d'ailleurs la présence constante de la réflexion à savoir si « c'est correct » ce qu'elle fait ou non. Ainsi, d'être en posture réflexive constamment par rapport à ses actions peut représenter une source de stress importante et, à la longue, dépasser les capacités d'adaptation de ces personnes.

Par ailleurs, bien que l'intervenante se montre capable de réflexion et de réorienter ses actions de manière à offrir des interventions adaptées, il est possible qu'elle ne bénéficie pas du soutien adéquat. Cette réalité où le soutien professionnel est insuffisant dans le réseau actuel a d'ailleurs été démontrée (OTSTCFQ, 2006). Par exemple, pour cette intervenante qui décrivait une situation où elle se trouvait au cœur d'un conflit familial, si le soutien de l'équipe ne lui avait pas été offert pour remettre la personne concernée au cœur de l'intervention, pour déterminer un cadre d'intervention respectueux des droits de cette personne, pour animer les rencontres familiales houleuses, son sentiment de sécurité n'aurait pas été augmenté et, pire encore, les droits et besoins de la personne non respectés. Pour cette autre intervenante qui constate des difficultés personnelles influençant ses interventions, c'est une chose de les conscientiser et de

se mettre en action pour les résoudre. Par contre, si un encadrement bienveillant et du temps suffisant pour relever ses défis personnels ne sont pas appropriés et suffisants, cette prise de conscience peut être douloureuse et lourde de pertes. D'ailleurs, des questions sur son avenir dans l'organisation étaient présentes au moment de l'entretien, à savoir si la tolérance serait au rendez-vous ou non malgré sa bonne foi.

C'est donc dire que la réflexion sur soi et sur ses actions ne doit pas être mise de côté pour autant. Il faut cependant savoir que parfois, l'ampleur de la tâche constatée par le biais d'une posture réflexive, peut dépasser la capacité d'adaptation des intervenantes. En lien avec ce dernier constat, dans un article critique sur la réflexivité, Mezzena et al., (2013) mettent en relief le danger de voir la réflexivité comme une réponse absolue pour maîtriser toutes les situations d'intervention et gérer les incertitudes inhérentes aux situations d'intervention. De leur point de vue, la réflexivité telle que définie par Shön, amène une remise en question individuelle chez les praticiennes de leur "" si elles ne viennent pas à bout de régler les situations problèmes, ou de leur sentiment d'impuissance par exemple. J'en comprends qu'il y a un risque de stigmatiser ces travailleuses sociales lorsqu'elles ne règlent pas les problèmes rencontrés, de les étiqueter comme n'étant pas assez réflexives ou que cette compétence n'est pas suffisamment développée chez elles. Pourtant, certaines situations d'intervention demeurent insolubles, peu importe la présence d'une posture réflexive ou non, sa profondeur. Il m'apparaît ici important de reconnaître les limites de sa portée.

Toujours au rang des effets pervers de la posture réflexive, l'intervenante qui y adhère peut percevoir les limites de l'offre de services disponibles, comme il a été vu dans la catégorisation des postures réflexives présentée plus tôt. L'une des intervenantes rencontrées fait d'ailleurs état de certains constats en ce sens. Elle nomme le fait que des services sont non disponibles pour répondre aux besoins réels d'une personne, les limites de la collaboration avec l'organisation où elle travaille. Elle mentionnait que finalement leur cheffe de service allait faire le relai en amenant la situation à ses vis-à-vis de l'autre organisation. L'intervenante disait tout de même vivre une désillusion au regard de cette collaboration difficile, désillusion partagée avec d'autres membres de l'équipe. Cette même travailleuse sociale parlait aussi d'une situation familiale où elle frôle sans cesse la limite du signalement à la protection de la jeunesse. Au regard de cette situation, un service de psychoéducation intensif serait une avenue priorisée. Or, le service n'est pas disponible, donc elle gère le risque tant bien que mal. Ces constats quant aux collaborations difficiles et à l'insuffisance des ressources, bien que mis en lumière, dénoncés et argumentés

peuvent devenir lourds à porter. Par ailleurs, à la longue, être en porte-à-faux dans une organisation peut aussi s'avérer douloureux. On devient vite confronté au sentiment de pouvoir, généré par la lucidité, si les résultats ne sont pas au rendez-vous. Donc, oui, se montrer réflexive, critique, patiente et créative, mais jusqu'où? Cette lucidité face au système et les combats menés pour modifier ce système peuvent venir à bout des praticiennes les plus réflexives!

En outre, s'il n'y a pas de marge de manœuvre possible à l'intérieur des cadres d'intervention définis, l'intervenante aura beau présenter des idées novatrices issues de ses réflexions, il peut s'ensuivre des déceptions et un sentiment de ne pas être prise en compte dans la définition des solutions. Il y a ici l'enjeu de la reconnaissance. Ce malaise peut être accentué par la déception des clientèles avec qui elle transige du fait de ne pas trouver de solution en concordance avec leurs besoins. Se conformer n'est plus un choix ou une aspiration, mais devient une contrainte pour l'intervenante si réflexive soit-elle.

Enfin, loin de moi l'idée de mettre de côté cette dimension de la compétence professionnelle, qu'est la réflexivité. Cependant, je comprends mieux que certaines professionnelles en arrivent parfois à demeurer dans les « hautes terres » pour reprendre les propos de Shön (Shön, 1994), soit de se conformer aux modes d'intervention ou aux cadres d'intervention qui ont fait leurs preuves, sans les questionner davantage. Il en va parfois de la survie de l'intervenante! Par contre, comme nous travaillons avec des humains, si la démobilité s'empare de nous, nous avons la responsabilité de faire les choix qui s'imposent pour que les personnes aidées n'en fassent pas les frais.

5.4 Biais et limites rencontrés dans la recherche actuelle et pistes pour de futures recherches

En prenant un pas de recul sur mes travaux, je repère des limites que je juge importantes d'aborder. La première limite, tel que pressenti lors de la construction du projet de recherche, concerne mon propre biais causé par mon implication dans les activités de réflexivité et d'analyse des pratiques en tant que chargée de cours. Ce biais a pu avoir une influence sur le déroulement des entretiens, notamment quant à la perception positive de la réflexivité chez les participantes. Le fait d'être associée à leurs yeux au programme de formation en travail social a peut-être forcé de manière consciente ou non un préjugé favorable quant au concept de la réflexivité. Toutefois,

ce préjugé favorable peut être aussi causé par le fait que, pour le moment, dans leur jeune pratique, les effets négatifs ne se sont pas présentés à eux et qu'il est donc difficile de les signaler à ce stade de leur parcours professionnel. Donc, il serait pertinent de les revoir plus loin dans leur cheminement, dans le cadre d'une autre recherche. Ceci permettrait de mieux connaître l'évolution de cette posture réflexive au fil de l'expérience acquise.

Par rapport au possible biais soulevé dans le projet, concernant le risque d'imposer la définition de la réflexivité des auteurs ou celle que j'ai moi-même, j'ai fait preuve de prudence. Je crois avoir laissé place à la définition des diplômées. Tellement, qu'au moment de présenter les données, la presque totalité de leurs propos m'apparaissaient des composantes rattachées à la réflexivité. Pourtant leurs propos réfèrent à d'autres concepts que celui de réflexivité telle que vu plus tôt. Ceci me semble plutôt intéressant et j'y reviendrai dans la section portant sur les orientations proposées au regard des activités pédagogiques reliées à la réflexivité.

Quant au biais possible d'induire les types et les niveaux de réflexivité, j'ai démontré de la neutralité en ne cherchant pas à les catégoriser en cours d'entretien ou à suggérer des réponses en ce sens. Je considère ici que ce qui aurait pu être un biais est devenu une force. En effet, je leur ai laissé l'espace, me permettant d'accéder à une meilleure compréhension du phénomène étudié. Ceci est en concordance avec la perspective exploratoire et descriptive de la méthodologie de recherche. Compte tenu de leurs expériences d'intervention variant de quelques mois à deux ans seulement, je constate une limite. En effet, ceci empêche de voir le potentiel réel de réflexivité chez ces praticiennes. Il serait donc intéressant de poursuivre des travaux de recherche pour ces cohortes, alors qu'elles auront davantage d'expérience et par conséquent, des occasions plus nombreuses de s'exercer à la réflexivité. Il deviendrait ainsi possible d'observer comment évolue le déploiement d'une pratique réflexive.

Par ailleurs, force est de constater qu'au regard du type de réflexivité, soit « ponctuel » ou « permanent », les diplômées ayant participé à cette étude se trouvent dans une posture réflexive de façon continue, soit « permanente » pour reprendre le terme de Perrenoud (2001). Comme mentionné plus tôt, toutes avaient de quelques mois à deux années d'expérience d'intervention en travail social. Je me suis interrogée à savoir si c'était le fait de débiter dans la pratique, ce qui amène son lot de questionnements, d'incertitudes, de doutes quasi constants, qui pouvait influencer le type de réflexivité. Je me suis aussi interrogée à savoir si elle s'estomperait ou si elle perdurerait après quelques années de pratique. Ceci constitue une autre limite à cette

recherche, du fait que je m'adressais à de récentes diplômées. Afin de documenter si elles demeurent dans ce type de réflexivité « permanent », encore une fois il serait intéressant de les croiser à nouveau après quelques années de pratique.

De plus, bien que je n'aie pas fait de lien systématique avec l'identité professionnelle dans le cadre de cette étude, certains m'apparaissent implicites dans la catégorisation des postures réflexives pour laquelle un tableau détaillé est disponible en Annexe 6. Cette catégorisation comporte des dimensions significatives concernant l'identité professionnelle. De mon point de vue, elles mériteraient d'être explorées davantage, afin de visualiser comment se déploient les identités professionnelles des praticiennes rencontrées, au regard du maintien ou du développement de leur posture réflexive.

Autre aspect, les participantes sont issues des deux premières cohortes du programme bâti selon un parcours professionnalisant, dans lequel des activités de réflexivité et d'analyse des pratiques ont été intégrées. Or, nous en sommes à la sixième cohorte et depuis, ces activités ont subi des transformations. À cet effet, le point de vue de dernières cohortes de diplômées pourrait apporter un éclairage différent sur la définition que celles-ci donnent à la réflexivité. Ceci serait utile afin de mieux transmettre ce qui est entendu par réflexivité et pour mieux les accompagner dans le développement de cette compétence. Il serait donc pertinent de s'adresser à elles dans le cadre d'une autre étude.

En dernier lieu, concernant les limites de cette recherche, comme je l'ai constaté et démontré plus tôt, les définitions de la réflexivité vont dans plusieurs sens et rejoignent d'autres concepts que celui de réflexivité. Ainsi, elle se définit principalement en référence à l'analyse de la situation (évaluation), au jugement clinique (opinion professionnelle), à l'analyse critique (critique sociale), à l'autocritique (introspection) et à la réflexion éthique. Dans une visée de mieux cerner comment les praticiennes mettent en œuvre la réflexivité comme telle et s'il s'agit bien de réflexivité, une recherche mettant de l'avant des méthodes de collecte de données orientées sur l'observation directe ou sur l'entretien d'explicitation pourrait permettre de mieux situer l'intégration de ce concept et son actualisation réelle.

CONCLUSION

Précédemment, j'ai énoncé des pistes pour poursuivre la recherche portant sur la réflexivité. Maintenant, pour conclure ce mémoire, je partagerai mes constats quant aux orientations à envisager pour les activités « Réflexivité et analyses des pratiques », actuellement dispensées dans le programme de baccalauréat en travail social de l'Université de Sherbrooke. D'abord, je traiterai de ce qui concerne la définition de la réflexivité. J'enchaînerai avec les moyens permettant d'actualiser une pratique réflexive. Je terminerai avec les nuances à avoir quant à la portée de la réflexivité.

La définition de la réflexivité dans le programme

D'abord, en ce qui a trait à la définition du concept de réflexivité, l'analyse des données me permet de constater que les neuf diplômées du programme de travail social rencontrées se trouvent dans une posture réflexive. Ceci ne veut donc pas nécessairement dire qu'elles sont réflexives ou qu'elles ont développé une pratique réflexive, ce qui de mon point de vue n'en demeure pas moins intéressant. De fait, il ressort que leurs définitions de la réflexivité rejoignent davantage les concepts suivants : l'analyse de la situation (évaluation), le raisonnement clinique, le jugement clinique (opinion professionnelle), l'analyse critique (critique sociale), l'autocritique (introspection) et la réflexion éthique. Ceci apporte donc un éclairage différent de ce que proposait mon cadre conceptuel de départ, où en référence à différents auteurs, j'abordais la réflexivité en termes de « niveaux ». À la lumière de ces données, je vois la réflexivité comme découlant entre autres de la mise en œuvre de ces cinq concepts. Je tiens à souligner qu'il peut y avoir d'autres concepts ou « ingrédients » conduisant à la réflexivité, mais j'ai choisi ceux-ci en fonction de ce qui émergeait des propos des participantes à cette recherche. Ainsi, un premier intérêt pour les activités « Réflexivité et analyse de pratiques » de notre programme, consiste à mieux définir ces concepts, en plus de définir la posture réflexive et la réflexivité comme il se fait déjà. Le deuxième intérêt est, à mon avis, de permettre aux étudiantes de conscientiser où elles se situent par rapport à tous ces concepts et à mieux cerner les dimensions de la posture réflexive qu'elles maîtrisent et celles où elles sont moins habiles. À titre d'exemple, parmi les intervenantes rencontrées, certaines ont démontré leur propension à l'autocritique, mais moins d'aisance lorsqu'il s'agit d'analyse critique (le contraire a aussi été observé!). Donc, en ayant en tête des repères au niveau des définitions de ces cinq concepts énoncés plus tôt, je soutiens qu'elles pourront

s'exercer et se développer là où elles sont moins à l'aise. Il m'apparaît que ceci mettra la table à une pratique réflexive.

Toujours en lien avec la définition du concept de réflexivité, suite à un Lac-à-l' épaule tenu en novembre 2015, il avait été convenu de revoir les activités et de les redéfinir. Une recension des moments ou encore des activités où l'on traite de réflexivité a été amorcée. Comme j'étais impliquée dans cette recension, j'ai abordé des collègues de l'École pour connaître leurs pratiques d'enseignement quant à la réflexivité, en utilisant ce terme. Avec le recul que m'a permis cette recherche qui se termine, je réalise que pour les collègues enseignants, tout comme pour les diplômées rencontrées, la définition de réflexivité et des actions qui y sont rattachées vont dans plusieurs sens. Ainsi, je suis maintenant d'avis que cette démarche de mise à plat, permettant de recenser nos pratiques en matière de réflexivité, pourrait être poursuivie, mais différemment. Je crois qu'il serait intéressant d'introduire non seulement les concepts de posture réflexive et de réflexivité, mais aussi les cinq concepts que j'ai énoncés plus tôt. Par exemple, je sais qu'il y a des séances de raisonnement clinique dans certains ateliers, qu'il se fait particulièrement de la réflexion éthique dans certains cours ou que des séminaires favorisant l'analyse critique sont mis en place dans d'autres cours. Donc, si l'équipe enseignante arrive à cibler ce qui se fait dans les différentes activités pédagogiques, il m'apparaît possible de mieux départager, non seulement au regard de la posture réflexive et de la réflexivité, mais aussi en fonction de ces cinq concepts. Nous serons ainsi plus à même d'évaluer si nous accompagnons réellement les étudiantes et étudiants vers une pratique réflexive. Nous arriverons aussi à mieux leur nommer ce que nous faisons en lien avec la réflexivité. Ceci fera davantage sens pour eux. D'ailleurs, cette mise en mots de ce qui se fait est une préoccupation soulevée maintes fois, très présente à l'intérieur de l'École de travail social actuellement.

Les moyens de la réflexivité dans le programme

Maintenant que j'ai abordé la définition de la réflexivité dans le programme, il m'apparaît logique de faire le lien avec les moyens déjà utilisés ou à mettre en œuvre pour favoriser une pratique réflexive. Cette recherche m'a permis de constater que les diplômées rencontrées déploient une posture réflexive et qu'elles utilisent un certain nombre de moyens pour y arriver. Certains d'entre eux sont issus de la formation initiale (cadre de délibération éthique, exercice de centration/décentration pour ne citer que ceux-ci). D'autres s'avèrent disponibles dans leurs milieux de pratique (rencontres de co-développement, supervision clinique, discussions

informelles avec les pairs, formations) ou encore représentent des obligations de la pratique professionnelle (la rédaction de notes chronologiques par exemple). Tous ces moyens ont l'avantage d'être accessibles dans leur quotidien et requièrent un minimum d'organisation pour leur mise en œuvre, ce qui m'apparaît une piste intéressante pour évaluer et adapter notre offre dans le cadre des activités de réflexivité et d'analyse des pratiques. De fait, je demeure persuadée que nous leur proposons un éventail de moyens concrets et accessibles pour nourrir leur posture réflexive. Il s'agirait de les identifier plus explicitement et de leur mettre bien en lumière. Rien n'empêche de bonifier cette offre en gardant en tête le caractère accessible et transférable de ces moyens. Comme je l'ai mentionné plus tôt, les participantes rencontrées sont issues des deux premières cohortes du programme actuel. Depuis, nos pratiques d'enseignement se sont modifiées au regard des activités de réflexivité, mais aussi de l'ensemble des activités. Je propose donc ici de faire le point sur ce qui se fait concernant la réflexivité et encore une fois de le nommer plus systématiquement.

Toujours sur le thème des moyens, je veux mettre un accent sur un élément qui m'apparaît important, soit l'écriture réflexive. Lors des entretiens, la rédaction de notes chronologiques a été identifiée comme moyen favorisant la réflexivité. Je crois qu'une emphase est mise sur le caractère normatif de ces écrits, ce qui est fort appréciable. En effet, au fil des années, j'observe un cheminement positif des étudiantes sur ce plan, dans les activités dont je suis responsable. Pour agir en tant que professeure de stage, je suis aussi à même d'entendre les commentaires favorables à l'égard des stagiaires, sur cet aspect de la pratique. Je demeure tout de même convaincue qu'il est possible d'aller plus loin quant à la valeur réflexive de ces notes, mais aussi à l'égard d'autres productions écrites. Dans les activités de réflexivité, les étudiantes ont à produire des journaux de bord. Elles ont aussi à réaliser des bilans de leurs acquis et de comment elles projettent leur développement, que soit en vue de la réalisation de certaines activités (Agir en situation de pratique et Stages) ou de leur développement professionnel, une fois la formation terminée. Il m'apparaît donc important de documenter davantage où nous en sommes concernant l'écriture réflexive. Ensuite, il deviendra possible d'envisager des façons de dépasser l'aspect normatif de la profession, en intégrant davantage la valeur réflexive de l'écriture.

La place de la réflexivité dans le programme et dans la pratique

Dans un autre ordre d'idées, j'ai été surprise dans le cadre de cette recherche de découvrir que la réflexivité était essentiellement perçue comme positive, de même que ses impacts. En effet, à aucun moment des impacts négatifs de la réflexivité n'ont été nommés de manière explicite. Or, comme je l'ai mentionné plus tôt, il existe des situations d'intervention qui demeurent insolubles. Même la praticienne la plus réflexive qui soit ne peut en venir à bout. En plus des situations d'intervention, les contextes de pratique laissent parfois peu de marges de manœuvre. Je suis consciente que les exigences des milieux de pratique sont grandes au regard de l'efficacité, entre autres. Or, la pratique réflexive peut parfois atteindre ses limites. Ainsi, les propos des diplômées rencontrées, bien que positifs à l'égard de la réflexivité, me permettent de dire qu'il faut prendre soin de nuancer la portée d'une pratique réflexive. Il ne s'agit pas d'une panacée et il m'apparaît important d'outiller les étudiantes sur cet aspect, ne serait-ce que d'en parler davantage, de générer plus de réflexions en ce sens. Bien que nous les amenions à faire face à des situations d'intervention de plus en plus complexes dans le parcours de formation, je suis d'avis qu'il faut qu'ils s'exercent encore plus à faire face à des situations insolubles. Bien entendu, il faut maintenir le soutien et les accompagner à faire preuve de réflexivité dans un premier temps. Puis, devant l'impasse, il m'apparaît important de les aider à développer des stratégies pour faire face à une certaine impuissance, tout en agissant de manière professionnelle.

En lien avec la place de la réflexivité dans le programme de formation initiale en travail social et les propos tenus plus tôt, je rappelle le fait que la « pratique critique, éthique et réflexive » (OTSTCFQ, 2012) est un domaine de compétences figurant en première place dans le Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux de l'OTSTCFQ. Ainsi, la pratique réflexive et le développement professionnel font partie des compétences attendues chez la travailleuse sociale. Il est donc de l'intérêt des étudiantes en travail social et du nôtre comme équipe enseignante de bien camper la pratique réflexive et de les outiller en ce sens. La présente recherche met, entre autres, en lumière le fait que les diplômées ont une propension à réfléchir à leurs actions, qu'elles sont en mesure d'utiliser certains moyens pour le faire, qu'elles sont préoccupées par la qualité de leurs interventions et par l'impact de ces dernières sur les personnes. Il nous faut continuer de consolider les activités de réflexivité et d'analyse des pratiques pour qu'elles intègrent encore mieux cette dimension et soient préparées à en faire le meilleur usage possible une fois dans la pratique.

En résumé, je réitère la nécessité de bien définir le concept de réflexivité et ceux qui y sont rattachés de près dans notre programme, tant pour nous comme équipe enseignante, que pour les étudiantes. Cette mise à jour nous permettrait de mieux cerner toutes les occasions possibles de les guider vers la réflexivité. Son caractère que nous disons et voulons « transversal » n'en sera que renforcé. Je crois aussi qu'un « inventaire » des moyens proposés pour outiller ces futures professionnelles dans l'exercice de la réflexivité arriverait à point. Nous avons près de six années de riches expériences dans ce programme, bâti selon un parcours professionnalisant. De nombreux changements ont été apportés dans les différentes activités pédagogiques du programme, dont celles qui traitent spécifiquement de la réflexivité et de l'analyse des pratiques. C'est donc dire qu'un temps d'arrêt s'impose!

BIBLIOGRAPHIE

ARGYRIS, Chris. *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Traduction de Georges Loudière, Paris, InterEditions, 1995, 330 p.

ARGYRIS, Chris et Donald A. SCHON. *Apprentissage organisationnel, théorie, méthodes et pratiques*, Traduction de M. Aussanaire et P. Garcia-Melgares, Paris, Editions De Boeck Université, 2002, 360 p.

BALAS-CHANEL, Armelle. « La pratique réflexive dans un groupe, du type analyse de pratique ou retour de stage », *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, no 2, 2014, p. 28-37, <https://docs.google.com/document/d/1LSol7WVWMeJA8sdMfEowB6ry9wUhsK6ZJwPIV8bMU/edit>

(Page consultée en ligne le 29 juin 2016)

BALAS-CHANEL, Armelle. « La pratique réflexive, une valse à 7 temps? », *Expliciter*, [En ligne], no 93, janvier 2012, p. 1-15,

(Page consultée le 29 juin 2016)

BALAS-CHANEL, Armelle, « Comment « sortir le nez du guidon »? », Billet d'humeur, [En ligne], 5 septembre 2011, <http://www.balaschanel-developpement.com/billets-d-humeur/commentsortirlenezduguidon>

(Page consultée en décembre 2018)

BATESON, Gregory. « Les catégories de l'apprentissage et de la communication » *Vers une écologie de l'esprit*. [En ligne], Coll. « Recherches anthropologiques », Traduction de P. Drisso, L. Lot et E. Simion, Paris, Éditions du Seuil, 1977, 123 p.

<http://inventin.lautre.net/livres/Bateson-Vers-une-ecologie-de-l-esprit.pdf>

(Page consultée en juin 2016)

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine et Dominique FABLET. *Travail social et analyse des pratiques professionnelles, dispositifs et pratiques de formation*, Coll. « Savoirs et formation », Paris, Éditions l'Harmattan, 2003, 212 p.

BOSSÉ, Pierre-Luc, MORIN, Paul et Nicole DALLAIRE, « La délibération éthique : de l'étude de cas à la citoyenneté responsable », *Santé mentale au Québec*, [En ligne], Volume 31, numéro 1, printemps 2006, p.47-63.

<https://doi.org/10.7202/013684ar>

Page consultée en décembre 2018

BOUISSOU, Christine et BRAU-ANTONY, Stéphane. « Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques », *Carrefours de l'éducation*, [En ligne], vol. 2, No 20, 2005, p. 113-122. www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2005-2-page-113.htm

(Page consultée le 10 février 2016)

BOURASSE, Bruno et Chantal, LECLERC. « Des pratiques réflexives de groupe en contexte de recherche sociale et de formation personnelle. », *Canadian Journal of Counselling/Revue*

canadienne de counseling, vol. 36, no 2, 2002, p. 136-149, <http://cjc-rcc.ucalgary.ca/cjc/index.php/rcc/article/download/205/467>
(Page consultée le 15 février 2016)

COLLIN, Simon. « La pratique réflexive : de quoi parle-t-on ? De quel point de vue? », *Revue Formation et profession*, [En ligne], mai 2011, p. 45-46. <http://www.crifpe.ca/download/verify/1128>
(Page consultée le 20 janvier 2016)

CÔTÉ, Sarah et Denise ST-CYR TRIBBLE. « Le raisonnement clinique des infirmières, analyse de concept », *Association de recherche en soins infirmiers (ARSI)*, [En ligne], no 111, 2012, p.13-21.
<https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2012-4-page-13.htm>
(Page consultée en novembre 2018)

GRANJA, Bertha. « Éléments de construction identitaire professionnelle des assistants de service social en formation », *Travail, Emploi, Formation*, [En ligne], no 8, 2008, p. 21-38.
http://aifris.eu/03upload/uplolo/cv1029_27.pdf
(Page consulté en octobre 2018)

HARPER, Elizabeth et DORVIL, Henri et al. *Le travail social, théories, méthodologies et pratiques*, Collection Problèmes sociaux et intervention sociale, Presses de l'Université du Québec, 2013, 436 p.

Internaute, Dictionnaire en ligne.
<https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/autocritique/>
(Page consultée en novembre 2018)

LAFORTUNE, Louise et Martine MORISSE. *L'écriture réflexive : Objet de recherche et de professionnalisation*, Coll. « Éducation-Recherche », Québec, Presses de l'Université du Québec, 2014, 146 p.

LAFORTUNE, Louise. *L'accompagnement et l'évaluation de la réflexivité en santé, Des applications en éducation et en formation*, Coll. « Fusion », Québec, Presses de l'Université du Québec, 2015, 237 p.

LARIVIÈRE, Claude. « L'impact de la restructuration du réseau sur la pratique professionnelle, Projet de recherche réalisé par le Comité de la pratique concernant les réseaux locaux de santé et de services sociaux de l'OTSTCFQ », *Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec*, [En ligne], novembre 2006, 61 p.
<https://otstcfq.org/docs/default-document-library/rapport-larivi%C3%A8re-1-final.pdf?sfvrsn=0>
(Page consultée en mai 2016)

LE BOTERF, Guy. « Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'Université : enjeux, craintes et modalités », *Actualité de la formation permanente*, [En ligne], no 209, 2008, p. 49-55.
<http://www.guyleboterf-conseil.com/Approcheparcompetencesuniversites.pdf>
(Page consultée le 6 juillet 2016)

LE BOTERF, Guy. *Professionnaliser, Le modèle de la navigation professionnelle*, Éditions d'Organisation, Eyrolles, 2007, 143 p.

LE BOTERF, Guy. *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, Groupe Eyrolles, 2006b, 271 p.

LE BOTERF, Guy. *Développer la compétence des professionnels. Construire les parcours de professionnalisation*, 4^e édition revue et mise à jour, Éditions d'Organisation, 2002, 312 p.

L'ÉCUYER, René. *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2000, 500 p.

LEFEBVRE, Julie. « Un dispositif en soutien au développement de la pratique réflexive enseignante », *Pédagogie collégiale*, [En ligne], vol. 26, no 4, été 2013, p. 23-27. <http://3symposium.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/05/Un-dispositif-en-soutien-au-developpement-de-la-pratique-reflexive-enseignante.pdf>
(Page consultée le 20 janvier 2016)

MARCHAND, Marie-Ève et Mario CAYER. « L'exploration dans l'action et le développement de l'apprentissage en triple boucle chez les gestionnaires », *Interactions*, [En ligne], vol. 5, no 2, automne 2001, p. 145-162. [https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue Interactions/Volume 5 no 2/V5N2 MARCHAND Marie-Eve CAYER Mario p145-162.pdf](https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue%20Interactions/Volume%205%20no%202/V5N2_MARCHAND_Marie-Eve_CAYER_Mario_p145-162.pdf)
(Page consultée en mars 2016)

MAYER, Robert, et autres. *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Boucherville, Gaétan Morin Éditeur, 2000, 409 p.

MEZZENA, Sylvie, STROUMAZA, Kim, SEFERDJELI, Laurence et Pascal BAUMGARTNER, « De la réflexivité du sujet aux enquêtes pratiques dans l'activité d'éducateurs spécialisés », *Activités* [En ligne], 10-2 | Octobre 2013, mis en ligne le 15 octobre 2013. <http://activites.revues.org/799> ; DOI : 10.4000/activites.799
(Page consultée en décembre 2018)

MOTOL, Ina. « La pensée critique du point de vue du travail social », *Revue Sciences et Actions Sociales*, [En ligne], no 5, 2016, p. 1-28. <http://sas-revue.org/31-n-5/dossiers-n-5/9-numero-de-revue/73-n-5-annee-2016-dossier-n-5>
(Page consultée en décembre 2018)

MOTTET, Gérard, dir. *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*, Coll. « Éducation et formation- Série références », Paris, Éditions l'Harmattan, 1997, 397 p.

MUCCHIELLI, Alex, dir. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin Éditeur, 2002, 275 p.

GAUTHIER, Benoît, dir. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997, 529 p.

ORDRE PROFESSIONNEL DES TRAVAILLEURS SOCIAUX DU QUÉBEC. *Les travailleurs sociaux à l'aube du troisième millénaire. Les états généraux de la profession, Rapport final*, OPTSQ, Montréal, décembre 1999, 19 p.

ORDRE DES TRAVAILLEURS SOCIAUX ET DES THÉRAPEUTES CONJUGAUX ET FAMILIAUX DU QUÉBEC. *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux 2012*, [En ligne], 2012, 32 p. <http://www.otstcfq.org/docs/default-source/cadres-et-guides-de-pratique/nouveau-r%C3%A9f%C3%A9rentiel-ts-2012-19-07-2012-final.pdf?sfvrsn=2>,

(Page consultée en mars 2016)

ORDRE DES TRAVAILLEURS SOCIAUX ET DES THÉRAPEUTES CONJUGAUX ET FAMILIAUX DU QUÉBEC. Cadre de référence : l'évaluation du fonctionnement social, 2010, [En ligne], 2012, 40 p. <https://beta.otstcfq.org/sites/default/files/cadre-reference-evaluation-fonctionnement-social.pdf>

(Page consultée en novembre 2018)

PALLASCIO, Richard, Marie-France DANIEL et Louise LAFORTUNE. *Pensée et réflexivité : Théories et pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, Coll. « Éducation-Recherche », 2004, 240 p.

PERRENOUD, Philippe. « Articulation théorie-pratique et formation des praticiens réflexifs en alternance », [En ligne], 2001, 21 p.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_32.html

(Page consulté le 18 février 2016)

PERRENOUD, Philippe. « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », *Cahiers pédagogiques*, [En ligne], no 390, janvier 2001, p. 42-45,

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html

(Page consultée le 20 janvier 2016)

PERRENOUD, Philippe. « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », [En ligne], 2004, 12 p.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_15.html

(Page consulté le 18 février 2016)

PERRENOUD, Philippe. « Assumer une identité réflexive », *Éducateur*, [En ligne], no 2, février 2005, p.30-33,

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_01.html

(Page consultée en octobre 2018)

PETIGNAT, Pierre. « Le portfolio et les analyses des pratiques professionnelles : des outils complémentaires pour un développement professionnel réflexif? », *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, [En ligne], Université de Genève, Septembre 2010, <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-p/les-analyses-des-pratiques-professionnelles/Le%20portfolio.pdf>

(Page consultée le 7 juillet 2016)

POUPART, Jean, et autres. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Éditions Gaétan Morin, 1997, 405 p.

REGROUPEMENT DES UNITÉS DE FORMATION UNIVERSITAIRE EN TRAVAIL SOCIAL DU QUÉBEC. Comité continuum de formation universitaire en travail social, *Proposition de cadre de référence pour un continuum de formation universitaire en travail social au Québec. Rapport de consultation 2004-2005*, avril 2005, 32 p.

ROZIER, Emmanuelle. « John Dewey, une pédagogie de l'expérience », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, [En ligne], vol. 2, no 80-81, 2010, p. 23-30, <https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2010-2-page-23.htm> (Page consultée le 15 mai 2016)

SCHÖN, Donald A. *Le praticien réflexif, À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Coll. « Formation des maîtres », Traduction de J. Heynemand et D. Gagnon, Les Éditions logiques, 1994, 418 p.

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE. *Service de soutien à la formation*, [En ligne], juin 2016, <https://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/dossiers-de-veille/portfolio/> (Page consultée en juin 2016)

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE. *École de travail social*, [En ligne], juin 2016, <http://www.usherbrooke.ca/flsh/futurs-etudiants/1er-cycle/baccalaureats/service-social/> (Page consultée en juin 2016)

VERMERSCH, Pierre. *L'entretien d'explicitation*, Coll. « Pédagogies ». Outils », Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur, 2006, 221 p.

VIDALENC Isabelle et Monique MALRIC. « Quels outils pour une démarche réflexive dans l'activité de recherche ? », *Interrogations : Identité fictive et fictionnalisation de l'identité (II)*, [En ligne], no 16, juin 2013, <http://www.revue-interrogations.org/Quels-outils-pour-une-demarche,305> (Page consultée le 12 mars 2016)

Documents internes

Bilan synthèse de la journée pédagogique de mars 2010, Département de service social, Université de Sherbrooke.

Dossier de demande d'agrément présenté à l'Association canadienne des écoles de service social, Département de service social, Université de Sherbrooke, avril 2003, 126 p.

LE BOTERF, Guy. Appui au développement des approches par compétence dans les programmes de l'Université de Sherbrooke, État de situation, a2006, 53 p.

Projet de modification majeure du programme de baccalauréat en service social, Département de service social, Université de Sherbrooke, 26 octobre 2011, 46 p.

Procès-verbal de la rencontre de la Table de formation pratique, École de travail social, Université de Sherbrooke, août 2014.

Présentation PowerPoint, Pierre Laganière, Annie Lambert et Mylène Ouellet, « Journée de formation des superviseuses et superviseurs », École de travail social, Université de Sherbrooke, 20 octobre 2015.

Présentation PowerPoint, Julie Lafleur, Annie Lambert, Mylène Ouellet et Nathalie Delli-Colli, « Parcours professionnalisant en travail social : regards sur les arrimages comme maillons essentiels », Mois de la pédagogie universitaire, Université de Sherbrooke, 19 avril 2016.

ANNEXE 1 : Fiches signalétiques des activités « Réflexivité et analyse des pratiques (TRS 210-TRS 310-TRS 410)

Informations tirées du Site Internet de l'École de travail social, consulté en ligne, juin 2016

TRS 210 : Réflexivité et analyse des pratiques I (1 crédit)

Cible(s) de formation : Dans une perspective critique, développer une pratique réflexive et une capacité d'analyse et d'évaluation de ses actions dans des situations professionnelles. Pouvoir expliciter la manière dont on mobilise ses connaissances pour intervenir dans des situations de pratique simples. Travailler la dimension éthique inhérente à la pratique d'une travailleuse sociale ou d'un travailleur social. Développer sa capacité d'articuler recherche et intervention.

TRS 310 : Réflexivité et analyse des pratiques II (1 crédit)

Cible(s) de formation : Dans une perspective critique, développer une pratique réflexive et une capacité d'analyse et d'évaluation de ses actions dans des situations professionnelles. Pouvoir expliciter la manière dont on mobilise ses connaissances pour intervenir dans des situations de pratique de complexité intermédiaire. Travailler la dimension éthique inhérente à la pratique d'une travailleuse sociale ou d'un travailleur social. Développer sa capacité d'articuler recherche et intervention.

TRS 410 : Réflexivité et analyse des pratiques III (1 crédit)

Cible(s) de formation : Dans une perspective critique, développer une pratique réflexive et une capacité d'analyse et d'évaluation de ses actions dans des situations professionnelles. Pouvoir expliciter la manière dont on mobilise ses connaissances pour intervenir dans des situations de pratique de complexité intermédiaire/avancée. Travailler la dimension éthique inhérente à la pratique d'une travailleuse sociale ou d'un travailleur social. Développer sa capacité d'articuler recherche et intervention.

ANNEXE 2 : Fiche détaillée du programme (synthèse)

Informations tirées du Site Internet de l'École de travail social, consulté en ligne, juin 2016

FINALITÉ

Le baccalauréat en service social vise à former une travailleuse sociale ou un travailleur social engagé, critique, ouvert à la diversité, réflexif, autonome et responsable qui agit avec compétence en situations de pratique. Il ou elle maîtrise le processus d'intervention sociale auprès des individus, des familles, des groupes et collectivités. Ayant développé une lecture sociale des problématiques, acquis des connaissances et une capacité d'analyse, il ou elle collabore avec différents acteurs et actrices des réseaux formels et informels dans une visée de changement et de développement personnel, collectif ou social. Ses évaluations et ses interventions sont co-construites avec les personnes concernées et mettent de l'avant des principes d'équité, de justice sociale et d'autodétermination. La formation vise à donner la possibilité d'exercer diverses fonctions d'intervention et d'organisation dans des contextes variés et dans une perspective d'intégration des pratiques. De ce fait, elle permet d'acquérir les ressources nécessaires en intervention qui lui permettront de contribuer à l'analyse et au développement de la pratique en travail social ou de poursuivre des études de deuxième cycle dans les domaines professionnels et scientifiques reliés au social.

CIBLE DE FORMATION

La formation de baccalauréat en service social permet, à son terme, d'agir avec compétence dans les grandes familles de situations professionnelles suivantes :

- les situations d'accompagnement de personnes, de familles, de groupes ou de collectivités;
- les situations d'intervention sur des problématiques sociales et psychosociales en contexte volontaire et non volontaire;
- les situations d'évaluation en travail social;
- les situations d'intervention dans un contexte qui implique la complémentarité de plusieurs intervenantes et intervenants ou ressources;
- les situations qui exigent l'utilisation de ses habiletés en recherche pour comprendre des situations et pour l'avancement des connaissances et des pratiques.

CRÉDITS EXIGÉS : 90 crédits

PROFIL DES ÉTUDES

Activités pédagogiques obligatoires

Bloc 1 : Initiation à la pratique

TRS 102 Le travail social et ses origines (3 crédits)

TRS 103 Processus générique d'intervention sociale (2 crédits)

TRS 104 Travail d'équipe et de collaboration (2 crédits)
 TRS 105 Défense de droits (2 crédits)
 TRS 106 Stage 1 : Exploration des milieux de pratique (3 crédits)

Bloc 2 : Les problématiques

TRS 107 Familles et parentalité (2 crédits)
 TRS 108 Travail social gérontologique (2 crédits)
 TRS 109 Dynamique interculturelles (2 crédits)
 TRS 110 Pauvreté, inégalité, marginalité (2 crédits)
 TRS 111 Développement et actualisation des personnes (2 crédits)

Bloc 3 : Les méthodologies d'intervention et de recherche

TRS 112 Intervention sociale individuelle et familiale (2 crédits)
 TRS 113 Intervention sociale de groupe (2 crédits)
 TRS 114 Intervention sociale avec les communautés (2 crédits)
 TRS 115 Méthodes de recherche I (3 crédits)
 TRS 308 Méthodes de recherche II (3 crédits)

Bloc 4 : Les conditions de la pratique

TRS 301 Déterminants organisationnels de la pratique (3 crédits)
 TRS 302 Lois et politiques sociales (2 crédits)
 TRS 303 Déontologie et éthique (3 crédits)
 TRS 304 Analyse du social et des problèmes sociaux (3 crédits)

Bloc 5 : Analyse et intégration des pratiques

TRS 201 Pratiques d'intervention en situation de crise (2 crédits)
 TRS 202 Problèmes de santé mentale et travail social (2 crédits)
 TRS 203 Évaluation en travail social (3 crédits)
 TRS 305 Modèles de pratique en travail social (3 crédits)
 TRS 306 Pratiques intégrées (3 crédits)
 TRS 307 Gestion et programmation des services sociaux (3 crédits)
 TRS 320 Stage II Intervention autonome (6 crédits)
 TRS 420 Stage III Intervention autonome (6 crédits)
 TRS 510 Projet de fins d'études (2 crédits)

Bloc 6 : Les activités transversales

TRS 210 Réflexivité et analyse des pratiques I (1 crédit)
 TRS 221 Ateliers d'apprentissage de l'intervention I (2 crédits)
 TRS 222 Ateliers d'apprentissage de l'intervention II (2 crédits)

TRS 223 Ateliers d'apprentissage de l'intervention III (1 crédit)
TRS 230 Agir en situations de pratique I (1 crédit)
TRS 240 Agir en situations de pratique II (1 crédit)
TRS 310 Réflexivité et analyse des pratiques II (1 crédit)
TRS 324 Ateliers d'apprentissage de l'intervention IV (1 crédit)
TRS 330 Agir en situations de pratique III (1 crédit)
TRS 340 Agir en situations de pratique IV (1 crédit)
TRS 410 Réflexivité et analyse des pratiques III (2 crédits)

ANNEXE 3 : Canevas d'entretien

Thème 1 : Représentation/définition de la réflexivité

Que signifie la « réflexivité » et que signifie avoir une pratique réflexive selon vous?

Thème 2 : Niveaux et types de réflexivité

Lorsque vous pensez à aux ateliers, aux activités pédagogiques « Agir en situation de pratique », aux stages dispensés lors de votre formation au baccalauréat ou à votre pratique actuelle, quelle situation d'intervention vous a particulièrement marquée?

Situer cette intervention : la demande, individuel/familial, groupe, collective, les particularités.

Racontez-moi cette intervention.

Qu'est-ce que vous avez pensé en prenant connaissance de la situation?

Comment s'est-elle préparée, planifiée?

Quelles questions vous sont venues en tête lors de cette intervention?

Quelles ressources avez-vous pensé utiliser, en manquait-il?

Quelle décision a été prise ou quelle orientation a été choisie?

Qu'est-ce qui vous amène à adopter une posture réflexive?

Thème 3 : Les moyens et outils utilisés pour favoriser la réflexivité

Dans le cadre de la formation, quel type d'accompagnement a de votre point de vue, favorisé la réflexivité, la pratique réflexive? (que ce soit dans le cadre de l'activité « Réflexivité et analyse des pratiques » ou non)

Parlez-moi d'une activité qui s'est avérée « réflexive » de votre point de vue?

Actuellement dans la pratique, quels stratégies permettant la réflexivité utilisez-vous?

ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

- 1- Nom, prénom (*seront remplacés par un code numérique lors de la transcription de l'entrevue reliée à ce questionnaire*) :

9 personnes participantes : **2 hommes et 7 femmes**

- 2- Année de diplomation (*cochez l'année correspondante*) :

☐ 2015 : **5 diplômés-ées de 2015, dont 1 homme et 4 femmes**

☐ 2016 : **4 diplômés-ées de 2016, dont 1 homme et 3 femmes**

- 3- Nombre de mois d'expérience en travail social, depuis votre diplomation au baccalauréat :

2015 : varie de 2 mois d'expérience à 25 mois (2 mois, 10 mois, 22 mois, 25 mois, 25 mois)

2016 : varie de 5 mois d'expérience à 15 mois (5 mois, 12 mois, 13 mois, 15 mois)

- 4- Milieu de pratique actuel (*cochez la réponse correspondante*) :

☐ Établissement du réseau de la santé et des services sociaux : *6 personnes participantes*

Précisez la mission (Centre jeunesse, CLSC, Centre hospitalier, CHSLD, etc.) **Mission CLSC (5) et Mission Centre jeunesse (1)**

☐ Organisme communautaire : *3 personnes participantes*

☐ Établissement du réseau de la santé et des services sociaux et organisme communautaire

☐ Pratique privée

☐ Autres milieux : _____

- 5- Avez-vous pratiqué dans d'autres milieux que celui identifié à la question 4 depuis la fin de votre formation?

☐ Oui *3 personnes participantes (1 en CH, 1 à Service de crise (UD) et 1 dans un autre organisme communautaire)*

☐ Non *6 personnes participantes*

6- Dans votre milieu actuel, quels sont les mécanismes en place vous permettant de réfléchir à votre pratique ou de poursuivre votre formation (*ex. : supervision clinique, groupe de co-développement, etc.*) ?

- ❖ Formations à l'interne (2)
- ❖ Formations sans précisions à l'interne ou à l'externe (1)
- ❖ Co-développement (3)
- ❖ Supervision clinique (3)
- ❖ Réunion clinique (2)
- ❖ Mentorat en contexte de cellule, spécifique à la gestion de cas (2)
- ❖ Rencontres au besoin avec coordonnatrice (1)
- ❖ Pas de mesures formelles identifiées ou « pas grand-chose » car conseillère clinique d'une autre discipline qui aide parfois cependant.
- ❖ Soutien entre collègues (1)

Autres données recueillies en entrevue

- ❖ Trois participantes poursuivent ou ont poursuivi des études universitaires :
 - Une personne en maîtrise à au moment de l'entretien;
 - Une personne ayant terminé une maîtrise amorcée tout de suite après son baccalauréat;
 - Une personne qui poursuit un certificat lié à l'intervention

ANNEXE 5: Arbre de codification des entrevues

1- Définition

Prise de distance et mise en mots, Amène à sortir de sa zone de confiance, Pratique individuelle et pratique collective: notion de développement, Dialogue, interaction, Sens critique et sens créatif

2- Niveaux

2.1 - Niveau 1 → Réaction à un stimuli → Pas de réflexivité et pas d'apprentissage
premier niveau: inspiré de la théorie de l'apprentissage (Bateson, 1972, 1977 dans Marchand et Cayer, 2001). Selon lui, le sujet réagit à un stimuli, sans plus.

2.2- Niveau 2 (simple boucle d'apprentissage) → Centré sur le résultat, modification de stratégie sans élargir la remise en question ou apprendre du nouveau → Pas de réflexivité, ni d'apprentissage, mais de la réflexion. *Peu importe que la réponse donne ou non les résultats escomptés, l'individu s'en tiendrait à l'apprentissage initial et continuerait de l'appliquer malgré tout; il ne retire pas d'apprentissage de l'expérience, ne remettant rien en question. le professionnel modifie sa façon de faire sans remettre en cause son action et ce qui la sous-tend, ni les valeurs ou normes plus larges dans l'organisation où il se trouve Les objectifs poursuivis par l'action ne seraient remis en question non plus.*

2.3- Niveau 3 (double boucle d'apprentissage) → Modifie ses actions futures, prise de conscience de ce qui sous-tend l'action, joue avec différents modèles d'Action connus, modifie sa perspective quant à la vision du problème et des objectifs à atteindre → Réflexivité ↑ : *Le troisième niveau, soit l'apprentissage en double boucle, il consiste à modifier ses actions futures, mais aussi à prendre conscience de la logique et des paradigmes de référence ou théories qui sous-tendent l'action. Ainsi, sans créer de nouveaux cadres d'analyse et d'action, le praticien change sa perspective quant à la définition et la résolution d'un problème. Il en arrive donc à modifier son action, mais aussi à réviser et faire évoluer les « théories d'action » qui le guident.*

2.4- Niveau 4 (triple boucle d'apprentissage) → Création de ses propres modèles d'action, interroge non seulement sa pratique individuelle, mais aussi celle de l'organisation, cerne ses propres façons d'apprendre, mets à l'épreuve ses théories. Logique de création plus que d'adaptation *il ne suffit plus d'une remise en question individuelle chez le professionnel, mais plutôt d'une remise en question qui touche à l'ensemble des normes, des valeurs et des théories de l'organisation, incluant celles de chaque individu : le changement se veut collectif. Ils appellent aussi cette triple boucle « deutéro-apprentissage organisationnel »,*

3- Type de réflexivité

3.1- De survie (ponctuelle)

3.2- Permanente

4- Moyens

4.1-Écriture

4.2-Supervision clinique

4.3-Échanges, discussions entre pairs

4.4-Discussion en groupe style co-développement

5- Effets de la réflexivité

5.1- Sur la pratique de l'intervenant,

5.2- Sur la personne, la famille, le groupe ou la communauté aidée

5.3- Sur les pratiques plus larges, sur l'organisation

5.4- Identité professionnelle

6- Déclencheur

6.1-Valeurs

6.2-Défense de droits

ANNEXE 6 : Catégorisation des postures réflexives

	Posture réflexive orientée vers soi	Posture réflexive orientée vers la tâche	Posture réflexive orientée vers le processus d'intervention en lien avec l'organisation dans laquelle il s'inscrit	Posture réflexive orientée vers la critique du système social et des structures en général (analyse et/ou actions concrètes)
Déclencheurs	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les situations qui confrontent à l'égard de ses valeurs personnelles; ➤ Confrontation entre son mode de fonctionnement habituel comme personne, les modes de fonctionnement à adopter prenant en compte les clientèles, les problématiques, son rôle comme TS selon le milieu de pratique; ➤ Haut niveau d'insécurité au plan personnel dès qu'il y a contact ou anticipation d'un contact avec des personnes qui font partie de la situation clinique complexe et conflictuelle; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Complexité : quand les choses ne vont pas de soi, « triangulation entre différents acteurs de la situation; ➤ Lourdeur d'une situation d'intervention: trop gros pour porter seul; ➤ Particularités des histoires de vie ajoutant de la complexité à l'intervention; ➤ Gestion du risque; ➤ Nouvel élément ou changement soudain à survenir dans la situation nécessitant une adaptation chez l'intervenant; ➤ Observations concrètes dans le milieu de vie incohérentes avec la demande de services. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tension entre les parties prenantes (autres professionnels impliqués, incluant la personne) quant à l'orientation à prendre; ➤ Tension entre ce que la clientèle demande, veut et le mandat de l'organisation et du TS; ➤ Tensions entre ses valeurs personnelles, croyances, approches et celles de l'organisation; ➤ Doute et incertitude par rapport à ses propres actions; ➤ Incertitude après une intervention (élément de la situation qui demeure flou, mot ou non verbal dont on se rappelle mais qui n'a pas été clarifié, questionnement à savoir si les moyens 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Impasse : les services ou leurs structures ne répondent pas, impacts des déterminants sociaux non pris en compte dans l'offre de service, remises en question du fonctionnement inter organisationnel; ➤ Droits/besoins/attentes de la personne sont brimés par la famille, le milieu de vie ou d'autres structures; ➤ Droits brimés ou à risque de l'être à cause de la méconnaissance, des préjugés; ➤ Participation sociale brimée ou à risque de l'être; ➤ Le regard négatif des autres à l'égard de la

	➤ Défis personnels niés jusqu'à ce qu'une situation d'intervention ou plusieurs les fassent ressortir.		proposés conviennent ou non à la personne);	personne ou de groupe de personnes différentes, phénomène d'exclusion.
Stratégies	<ul style="list-style-type: none"> ➤ S'inscrire dans une démarche de changement personnel : aller chercher de l'aide pour solutionner ses difficultés personnelles ➤ Utilisation de son vécu personnel qui devient une ressource au profit de la personne ➤ Se mettre à la place de la personne ➤ Centration/décentration ➤ Formation 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mettre en place le travail d'équipe : avec les professionnels, avec la famille afin que tous et toutes entendent la même chose, reçoivent les mêmes informations; ➤ Écoute et sensibilité aux propos des autres parties impliquées : ne pas être le seul détenteur de la vérité; ➤ Lors de l'analyse de la demande, anticiper les différents besoins au regard de la situation présentée dans la demande de services et se préparer en conséquence (plan A, B, C etc.); ➤ Connaissance du cadre et des marges de manœuvre possibles; ➤ Échanges cliniques avec les collègues et les coordonnateurs cliniques en deuxième recours centrés 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se donner du temps de réflexion avant de répondre à une « commande » de l'organisation et en discuter avec des pairs; ➤ Retourner régulièrement à la demande initiale; ➤ Suivre un processus d'intervention différent de ce qui a été fait auparavant dans une situation donnée qui revient sans cesse dans le système; ➤ Humilité : relance pour clarifier les éléments flous ou non-saisis et s'ajuster dans le processus d'intervention; ➤ S'auto-questionner à chaque étape du processus d'intervention; ➤ Décortiquer l'intervention avec des tiers, les actions posées de manière à bien réévaluer le risque, dans le but de déterminer quelles organisation ou structure de 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Remonter les incohérences des services ou les impasses de collaboration aux instances décisionnelles ou ayant un plus grand pouvoir d'influence; ➤ Conscientiser, sensibiliser à son rôle mandat en faisant le lien avec la participation sociale et négocier des compromis à la participation sociale avec l'autre qui a un avis différent; ➤ En équipe : partager ses façons de faire différentes ce qui vient modifier le fonctionnement de l'organisme parfois, dans le respect de son mandat; ➤ S'interroger individuellement sur les raisons du malaise et l'identifier (en lien avec ses valeurs, le milieu, les politiques sociales);

		<p>sur la problématique en présence;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Réaliser un bilan avec les différentes parties prenantes des interventions faites et du niveau de risque : reconnaissance de ses limites compte tenu de son rôle et de son mandat; ➤ Créativité : ouvrir les différentes portes et voir ce qui peut être fait hors de ce cadre avec un bon argumentaire, ce qui nécessite une réflexion bien développée et articulée; ➤ Croiser et nuancer les analyses des parties prenantes; ➤ Formation. 	<p>services serait la mieux adaptée;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Réaliser des bilans tout au long du processus d'intervention et non seulement de manière ponctuelle; ➤ Échanges cliniques avec les collègues et les coordonnateurs cliniques en deuxième recours centrés non seulement sur la problématique en présence, mais aussi sur le processus d'intervention; ➤ Expliquer sa propre « photo » d'une situation aux pairs et recueillir leurs visions; ➤ Réfléchir AVEC la personne, construire le plan AVEC la personne; ➤ Sortir des murs de l'organisation et tisser des liens avec d'autres organisations/organismes qui peuvent être interpellés et stimuler la créativité pour offrir des services inédits. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Échanges avec les collègues et les coordonnateurs cliniques en relevant les limites organisationnelles et les conditions sociales plus larges (élargir la vision du problème); ➤ Prise de position individuelle et collective à l'intérieur de l'organisation; ➤ L'écriture : articles, billets sur des thèmes socio-politique et socio-économique; ➤ Prise de position sur des enjeux sociaux plus larges, dans des médias sociaux entre autres.
Les impacts/effets/finalité	<p>Pour l'intervenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ne pas se sentir menacé par la remise en 	<p>Pour l'intervenant</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Intervenant validé et rassuré quant à 	<p>Pour l'intervenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se positionner avec le sentiment d'avoir fait le maximum pour la personne, 	<p>Pour l'intervenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se positionner par rapport à la « commande » de

	<p>question, demeurer « tempéré »;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Connaissance de soi dans la gestion du risque; ➤ Apprentissage sur soi : gestion de ses propres émotions, gestion et prise en charge de ses défis personnels; ➤ Faire la « balance » entre la théorie et la pratique : rendre concrètes certaines pratiques jusque-là théoriques; ➤ Intervenant au clair avec ses propres inconforts et capable d'être présent pour la personne; ➤ Conscientisation de ses limites personnelles et mise en place d'éléments sécurisants; ➤ Être légitimé dans son rôle, ses démarches; ➤ Meilleure gestion de ses propres émotions ou de son insécurité; ➤ Sortie du déni et amorce d'un processus individuel pour solutionner ses difficultés personnelles 	<p>l'orientation prise dans ses interventions;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apprentissages sur des problématiques, sur des procédures spécifiques, sur des angles d'analyse des situations; ➤ Meilleure compréhension de son rôle comme TS et des mandats de l'organisation dans l'optique d'agir en conformité; ➤ Acquisition de nouveaux « réflexes » pour certaines situations cliniques. 	<p>d'avoir exploré toutes les possibilités d'interventions/orientations /ressources</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Confiance et confort présents lorsque le constat est fait que tout a été tenté; ➤ Confort dans l'intervention car ses propres valeurs et celles de l'organisation sont respectées; ➤ Apprentissages sur les meilleures pratiques, les données probantes et transfert à d'autres suivis; ➤ Meilleure appropriation de son rôle comme TS de manière à prendre sa place. 	<p>l'organisation et défendre son point de vue;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Partage les responsabilités avec des instances de la communauté : on sort de l'impasse; ➤ Développer son pouvoir d'agir sur les structures par son sens critique, l'articuler pour le faire valoir à d'autres niveaux; ➤ Développement continu de son sens critique; ➤ Conscience des enjeux et impacts sociaux (politiques, économiques, normes institutionnelles et sociétales entre autres).
--	---	---	--	--

	<p>qui impactent sur l'intervention.</p> <p>Pour la personne</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Accompagnement de qualité, respectueux de son unicité, empathique; ➤ Lien de confiance préservé; ➤ Bénéficie de la proactivité de l'intervenant et de sa stabilité : la confiance personnelle acquise par l'intervenant nourrit la confiance de la personne. 	<p>Pour la personne</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Prise de position du TS appuyée sur les différents points de vue et nuancée; ➤ Respect des droits de la personne et obtention d'un accompagnement favorisant son autodétermination; ➤ Obtenir des ressources à la limite du cadre habituel et qui répondent mieux aux besoins de la personne tout en repoussant l'usage de mesures contraignantes. 	<p>Pour la personne :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mettre des mots sur sa situation, ses besoins, être comprise et accompagnée de façon signifiante, cohérente par rapport à ses besoins; ➤ Être bien référée, aux bons services; ➤ Lien de confiance préservé; ➤ Défense des droits; ➤ Avoir le plus de choix possible afin de solutionner ses difficultés. 	<p>Pour la personne :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Permet d'obtenir les ressources nécessaires, hors cadre et qui répondent réellement à son besoin en préservant son autodétermination; ➤ Compréhension de sa situation au-delà de ses caractéristiques personnelles; ➤ Lien de confiance préservé; ➤ Défense des droits. <p>Pour la structure/l'organisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Développement d'alternatives dans le milieu, pour les membres de la communauté peu importe leurs situations; ➤ Visée de changement/adaptation des pratiques organisationnelles (nommées et reconnues mais pas toujours actualisées).
--	--	---	--	--